

O PIBID como Espaço de Formação de Professores em Letras no Paraná





Greice da Silva Castela
Organizadora

**O PIBID como Espaço de
Formação de Professores
em Letras no Paraná**



Porto Alegre, 2014

© Programa de Bolsas de Iniciação à Docência
PIBID/UNIOESTE/UEM/UEPG/UEL/UNICENTRO/UNESPAR/FAFIPAR
Todos os direitos reservados – 2014

Revisão:

Os autores.

Produção Gráfica e impressão:

Evangraf - (51) 3336.2466
evangraf@terra.com.br

Conselho Editorial:

Daniela de Freitas Ledur (UFRGS)
Mauro Meirelles (UNILASALLE)
Paulo Flávio Ledur (PUCRS)
Ribas Vidal (UFRGS)
Valdir Pedde (FEEVALE)
Véra Lucia Maciel Barroso (FAPA)

Apoio Financeiro:

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

Realização:

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/Unioeste
Rua Universitária, 1619 - Jardim Universitário - CEP 85819-100 - Cascavel-PR
E-mail: pibid@unioeste.br

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, por qualquer meio e para qualquer fim, sem a autorização prévia, dos autores. Obra protegida pela Lei dos Direitos Autorais.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E77 O PIBID como Espaço de Formação de Professores em Letras no Paraná / organizadora: Greice da Silva Castela. – Porto Alegre : Evangraf/UNIOESTE, 2014. (Coleção PIBID).
104 p. ; 15,5 x 21,5cm.

ISBN 978-85-7727-577-9

1. PIBID – Paraná. 2. Formação de Professores da Língua Portuguesa. 3. Interação, Oralidade, Leitura e Escrita. 4. PIBID – Espanhol e Inglês. I. Título. II. Castela, Greice da Silva.

CDU 370.7
CDD 370

(Bibliotecária responsável: Sabrina Leal Araujo – CRB 10/1507)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
1. O PENSAR NA CONTRAMÃO DO CONTEMPORÂNEO - CINEMA E NOVAS MÍDIAS: FERRAMENTAS PARA A LEITURA DO MUNDO.....	13
<i>Rosana Apolonia Harmuch</i>	
2. LINGUAGERANDO: EXPERIÊNCIAS COM LEITURA E ESCRITA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA LÍNGUA PORTUGUESA	27
<i>Beatriz Ávila Vasconcelos</i> <i>Jacqueline Costa Sanches Vignoli</i> <i>Juslaine de Fátima Abreu Nogueira</i>	
3. INTERAÇÃO, ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA EM ATIVIDADES DO PIBID-PORTUGUÊS.....	41
<i>Loremi Loregian-Penkal</i> <i>Carla Micheli Carraro</i>	
4. LETRAMENTO LITERÁRIO E A FORMAÇÃO DE LEITO- RES NO ENSINO MÉDIO	53
<i>Mirian Hisae Yaegashi Zappone</i>	

5. PIBID ESPANHOL UEPG: AS AFRICANIDADES E OS GÊNEROS TEXTUAIS.....	65
<i>Ligia Paula Couto</i>	
<i>Ione da Silva Jovino</i>	
<i>Daniela Terezinha Esteche Maciel</i>	
6. CONCEPÇÕES, PESQUISAS E DESAFIOS DO PIBID DE LETRAS-INGLÊS DA UEL.....	75
<i>Michele Salles El Kadri</i>	
7. EXPERIÊNCIAS BEM SUCEDIDAS DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA.....	87
<i>Greice da Silva Castela</i>	
SOBRE OS AUTORES	101

APRESENTAÇÃO

[...] a aprendizagem docente como prática reflexiva é fundamentada no pressuposto de que o professor aprende da experiência pessoal por meio da reflexão focalizada na natureza e no significado das experiências de ensino. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 6¹).

A *prática reflexiva* é um dos focos na formação do professor. Por “prática” entende-se a realização de ideias e projetos, a aplicação de princípios de uma arte ou ciência, o desenvolvimento de uma ação concreta. *Reflexivo, -va*, por sua vez, evoca considerar, pensar, e pensar com maturidade, ponderar, refletir e racionar. Assim, uma *prática reflexiva* é o pensar e repensar uma determinada ação com o objetivo de transformar a própria ação, os sujeitos envolvidos nela e a sociedade que os cercam. E, no centro desse movimento de reflexão e transformação, encontra-se o professor.

Assim, a formação docente caracteriza-se como um processo contínuo de aprendizado que se inicia nos cursos de graduação, continuam nos cursos de pós-graduação e seguem – ou deveriam seguir – por toda a vida. Esse *despertar* para a reflexão sobre as próprias “experiências de ensino” é um dos desafios para os formadores de novos docentes. Nesse contexto, os projetos desenvolvidos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem valor histórico, pois, investir na formação docente é *brindar* a nação com ações concretas que, certamente, resultarão em melhor desenvolvimento social.

O livro que aqui apresentamos demonstra, a partir das experiências descritas em seus capítulos, resultados dessas *ações concretas* às quais

1 VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação de professores de línguas: Passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. (Org). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

estamos nos referindo. A ideia de reunir em um livro ações implementadas e resultados obtidos com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) surgiu no I Fórum de coordenadores de subprojetos de Letras no PIBID nas Universidades paranaenses, realizado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), em outubro de 2012.

Esta coletânea reúne alguns resultados obtidos com o PIBID, na área de Letras, em seis instituições públicas de ensino superior no estado do Paraná. As experiências presentes nesta coletânea descrevem ações desenvolvidas no âmbito do PIBID na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); na Universidade Estadual de Londrina (UEL); na Universidade Estadual de Maringá (UEM); na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/FAFIPAR) e na Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO), nas áreas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola.

O livro intitulado “O PIBID como espaço de formação de professores em Letras no Paraná”, organizado pela docente Greice da Silva Castela, é, portanto, um espaço de reflexão no qual se conta um pouco das experiências desenvolvidas no PIBID. Em seus sete capítulos, as autoras demonstram pela descrição dos subprojetos, o quão profícuos são os trabalhos desenvolvidos no Programa de Iniciação à Docência.

Os três primeiros capítulos abordam trabalhos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa. O quarto capítulo, centra suas discussões no ensino de leitura literária e os três últimos capítulos são dedicados a experiências nos ensino de línguas estrangeiras (inglês e espanhol).

O primeiro capítulo, intitulado “O pensar na contramão do contemporâneo - cinema e novas mídias: ferramentas para a leitura do mundo”, de autoria de Rosana Apolonia Harmuch, apresenta o PIBID de Língua Portuguesa da UEPG e coloca em questão o conceito de letramento, em suas diversas instâncias. Além disso, a autora reflete sobre o papel da leitura, a partir de diferentes mídias, como ferramenta construtora de competências capazes de produzir o enfrentamento des-

se estado e observa: “Ler o mundo com eficiência é uma das condições para o pleno exercício da cidadania”.

O segundo capítulo, denominado “Linguagerando: experiências com leitura e escrita na formação inicial de professores da língua portuguesa”, Beatriz Ávila Vasconcelos, Jacqueline Costa Sanches Vignoli e Juslaine de Fátima Abreu Nogueira apresentam o embasamento teórico que norteou as ações do PIBID de Letras – Língua Portuguesa da UNESPAR / FAFIPAR, que atende a três escolas públicas do município de Paranaguá, bem como as atividades realizadas e resultados alcançados. As autoras salientam que “Ainda que uma tal concepção abstrata de língua continue fundamentando em grande medida as aulas de Língua Portuguesa, é possível verificar que, a partir dos referenciais do interacionismo, tentativas têm sido feitas de estabelecer o ensino desta disciplina sob bases mais contextuais, que buscam atentar mais para o papel dos sujeitos em interação no desenvolvimento da linguagem”.

No terceiro capítulo, sob o título “Interação,oralidade, leitura e escrita em atividades do PIBID-Português”, Loremi Loregian-Penkal e Carla Micheli Carraro apresentam as ações desenvolvidas no PIBID de Língua Portuguesa da UNICENTRO, *campus* de Irati. Para as autoras, esse trabalho é uma maneira de contribuir para as competências de oralidade, leitura e escrita de alunos da escola pública parceira a partir da realização de projetos temáticos que englobam a interdisciplinaridade e temas transversais. Ainda segundo as autoras, “o trabalho do PIBID-Português com a oralidade, a leitura e a produção escrita e reescrita, concebidas como práticas sociais, fornece possibilidades ao indivíduo de compreender profundamente os fatos da realidade, gerando reflexão, posicionamento e ação transformadora”.

Em “Letramento literário e a formação de leitores no ensino médio”, o quarto capítulo dessa coletânea, de autoria de Mirian Hisae Yae-gashi Zappone, apresentam-se as bases teóricas do subprojeto de Educação Literária realizado no PIBID do Curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá, fundamentadas nos estudos de letramento e na própria história da disciplina literatura na escola secundária brasileira. Tal projeto objetivou, durante os três anos em que foi realizado, um pre-

paro dos alunos das escolas conveniadas para as provas do Programa de Avaliação Seriada – PAS/UEM em relação à disciplina de literatura. A autora ressalta que “o espaço social de sua efetivação [leitura literária] é a escola e seu objetivo enquanto um conteúdo curricular é a formação de um gosto literário culto ao qual o aluno pode ou não aderir [...]”.

O capítulo 5, de Ligia Paula Couto; Ione da Silva Jovino; Daniela Terezinha Esteche Maciel, intitulado “PIBID Espanhol UEPG: as africanidades e os gêneros textuais”, discutem-se as ações do projeto PIBID para o ensino da Língua Espanhola em uma escola pública, a qual atende alunos do ensino médio. O subprojeto realizou ações com o objetivo de que o aluno perceba, ao estudar espanhol, a diversidade linguística e cultural dessa língua. As ações realizadas fundamentaram-se, segundo as autoras, “no processo de ensino-aprendizagem de LE de acordo com os princípios da pedagogia crítica”, o que significou, ainda conforme as autoras, “repensar os métodos de ensino da escola pública paranaense”.

No sexto capítulo, “Concepções, pesquisas e desafios do PIBID de Letras-Inglês da UEL”, Michele Salles El Kadri apresenta e discute a proposta do PIBID de Letras-Inglês da Universidade Estadual de Londrina por meio das pesquisas realizadas no âmbito das ações do subprojeto de 2010 a 2013 e evidencia que o surgimento do PIBID no contexto das licenciaturas no Brasil vem provocando mudanças na atividade de formação de professores. A autora salienta que o “plano deste subprojeto foi escrito de modo a atuar em dois eixos principais: na elevação da qualidade da formação de professores e na inovação curricular do ensino de língua inglesa” e conclui: “O olhar para as pesquisas desenvolvidas sobre o subprojeto demonstram um cenário esperançoso em que transformações são possíveis e são possibilitadas pelo trabalho conjunto e colaborativo”.

No sétimo e último capítulo desta coletânea, denominado “Experiências bem sucedidas do PIBID na formação inicial de professores de Língua Espanhola”, Greice da Silva Castela apresenta o PIBID de Espanhol desenvolvido na Universidade Estadual do Oeste do Paraná. O texto revela os resultados positivos que o subprojeto alcançou no âm-

bito da universidade, das escolas, da formação inicial e continuada de docentes e da elaboração de materiais didáticos. A autora destaca que “O PIBID possibilitou a inserção dos licenciandos na realidade educacional, oferecendo maior liberdade de atuação do que o Estágio Obrigatório e ampliando o diálogo entre as escolas e a universidade”.

Refletir, Agir e Transformar são, portanto, os verbos que definem os trabalhos realizados pelos Docentes-autores/Autores-docentes e seus orientandos e apresentados nesta coletânea. Esperamos que essa obra possa incentivar a realização de mais subprojetos na área de Letras, no âmbito do PIBID, visto que os resultados obtidos revelam a relevância destas ações para a formação docente, para a Educação Básica e para o desenvolvimento de uma sociedade mais culta, bem informada e justa.

Odair Luiz Nadin

*Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNESP – Araraquara*

Greice da Silva Castela

*Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIOESTE- Cascavel*



CAPÍTULO 1

O PENSAR NA CONTRAMAÇÃO DO CONTEMPORÂNEO - CINEMA E NOVAS MÍDIAS: FERRAMENTAS PARA A LEITURA DO MUNDO¹

Rosana Apolonia Harmuch

*“O amor às bibliotecas, como a maioria
dos amores, deve ser aprendido”.*

Alberto Manguel²

Ler o mundo com eficiência é uma das condições para o pleno exercício da cidadania. É essa condição que nos habilita como interventores no mundo, já que nos fornece ferramentas para uma melhor compreensão do meio em que estamos inseridos, de nós mesmos e consequentemente do outro. A escola é o local privilegiado para esse aprendizado, mas nem sempre consegue efetivar a real construção desse espaço, sobretudo porque estamos todos imersos em uma sociedade em que o valor dado ao conhecimento é constantemente posto em questão. Segundo Sérgio Paulo Rouanet, em seu estudo sobre o que chamou de ‘mal-estar na modernidade’, a autonomia intelectual, parte do projeto de civilização moderna, vive uma crise³:

1 Este trabalho foi realizado com o apoio da CAPES, entidade do Governo Brasileiro, voltada para a formação de recursos humanos.

2 Afirmção presente no prefácio do livro *A biblioteca à noite*, referenciado ao final deste texto.

3 No texto *Às voltas com Pinóquio: leitura literária e formação docente*, referenciado ao final, fiz uma discussão mais detalhada a respeito dessa crise da civilização a que se refere Rouanet.

A autonomia intelectual [...] está sendo explodida pelo reencantamento do mundo, que repõe os duendes em circulação, organiza congressos de bruxas, associa-se ao guia Michelin para facilitar peregrinações esotéricas a Santiago de Compostela e fornece horóscopos eletrônicos a texanos domiciliados no Tibet (ROUANET, 1993, p.10).

Embora o texto seja de 1993, não creio que tenhamos superado, nos últimos vinte anos, esse empenho em abrir mão da nossa árdua tarefa de compreensão da nossa existência, em busca de soluções fáceis. O reencantamento encontra diversas facetas, como por exemplo, a enorme quantidade de cultos sendo criados, assim como a ampliação no número de frequentadores dos já existentes é sem dúvida um dos muitos sintomas dessa crise. Por outro lado, o que me parece possível acrescentar ao lamento do filósofo em relação às dificuldades de atingirmos a autonomia intelectual, diz respeito ao modo como o conceito de rapidez tomou conta de nossas vidas.

A rapidez, no sentido de fazer circular a informação, sobretudo com a democratização crescente da internet, traz a todos inúmeras vantagens. Isso é inquestionável. No polo oposto, essa condição, em que tudo pode chegar até nós de forma muito rápida, parece ter contaminado todas as nossas ações, inclusive a de educar. A esse respeito, num texto mais recente, Alberto Manguel diz o seguinte: *“Educar é um processo lento e difícil, dois adjetivos que em nossa época, em vez de serem termos elogiosos, qualificam defeitos. Hoje parece quase impossível convencer a maioria de nós dos méritos da lentidão e do esforço deliberado”* (MANGUEL, 2009, p.48-49). Se não há espaço para o esforço e para a lentidão, também não há para as ambiguidades inerentes à condição humana, tudo precisa ser facilmente digerido, de modo que o senso comum acaba por ser apreciado. Nessas condições, fazer é sempre mais importante do que refletir, a dicotomia, portanto entre teoria e prática parecerá a quase todos intransponível.

Esse estado em que nos encontramos certamente contribuiu para que se estabelecesse o conceito de letramento, já que ao atingirmos um patamar relativamente aceitável no índice de alfabetização no país, per-

cebeu-se também que isso pouco ou nada alterava a condição de indivíduos agora capazes de decifrar o código, mas completamente passivos diante de um texto escrito. As práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita não são alteradas automaticamente pela alfabetização, é preciso bem mais que isso para que o indivíduo se aproprie de fato da linguagem. Nas palavras da professora Magda Soares:

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais da escrita: não lêem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário... (SOARES, 2004, p. 45-46).

Se, à primeira vista, esse parece ser um problema da escola e daqueles que estão diretamente envolvidos com ela e com os processos que ali se desenvolvem, as considerações sobre o valor dado à rapidez na nossa sociedade nos fazem perceber que essa é uma questão muito mais abrangente e que merece, portanto, mais atenção.

Naturalmente, não estou insinuando que, por ser um problema muito maior que a escola, ela possa ou deva se manter distanciada e no aguardo das soluções que viriam de fora. Pelo contrário, creio que a voz dos agentes da educação é tão importante quanto qualquer outra. A contribuição dos profissionais que dedicam seu tempo e suas energias à educação certamente é muito valiosa, sobretudo porque a escola, infelizmente, é apontada, muitas vezes, como vilã. Não são poucos os que a acusam de conservadora, apegada a modelos antigos de ensino e aprendizagem, resistente às novas tecnologias etc. Minha opinião, depois de trinta anos dedicados ao magistério, muitos deles em especial à formação de novos professores, é a de que, em sua grande maioria, essas

acusações partem daqueles que pouco conhecem o universo escolar e, em especial, acreditam que bastaria a inserção de novas tecnologias no cotidiano da escola para resolver todos os problemas enfrentados por aqueles que estão de fato comprometidos com uma educação de qualidade. O que se dá é que a escola é parte de uma sociedade em que o exercício de pensar perdeu espaço e, mais uma vez, recorro a Alberto Manguel para reforçar meu argumento:

[...] na nossa era, com suas informações quase infinitas regurgitadas ao alcance da mão, é relativamente fácil ser suficientemente alfabetizado para seguir uma comédia na TV, entender um jogo de palavras de um anúncio publicitário, ler um slogan político, usar um computador. Mas para nos aprofundarmos, para termos coragem de enfrentar nossos temores e dúvidas e segredos ocultos, para questionarmos o funcionamento da sociedade em relação a nós mesmos e ao mundo, precisamos aprender a ler de outra maneira, de forma diferente, que nos permita aprender a pensar. [...]. Quase tudo que nos cerca nos encoraja a não pensar, a contentar-nos com lugares-comuns (MANGUEL, 2009, p.49, grifo meu)

Uma das ferramentas mais valiosas para o exercício desse pensar a que Manguel se refere é o enfrentamento do texto ficcional. Para chegar a ele e dele se apropriar, também é preciso ir além do letramento e chegar ao que se convencionou chamar de letramento literário. O indivíduo que chega a essa condição está equipado, possui as ferramentas necessárias para tomar posse do texto literário, ou seja, ele consegue perceber as especificidades da linguagem literária, é capaz, portanto, de, efetivamente, experimentar esteticamente o texto.

O subprojeto 'Cinema e novas mídias: ferramentas para a leitura do mundo'⁴, tem como um de seus principais objetivos, contribuir para a formação de indivíduos que poderíamos chamar de letrados para o

4 Subprojeto integrante do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, desenvolvido por alunos do curso de Letras Português-Francês, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A parceria se dá com o Colégio Estadual Linda Salamuni Bacila, onde as professoras Paola Scheifer e Joana D'Arc Aparecida Ferreira atuam como supervisoras. Informações sobre as ações já realizadas e as que estão em andamento disponíveis em <http://www.leromundoPIBID2.blogspot.com.br/>

mundo, ou seja, competentes para se apropriar das mais diversas formas de mediação entre eles e a realidade, seja apenas um gesto, uma fala, um texto escrito, um filme etc. Para que esse objetivo seja atingido, são realizadas interferências nas aulas de Língua Portuguesa, com atividades de escrita, leitura e interpretação de textos, em especial com o uso de curtas-metragens⁵. A opção do grupo foi por eleger um formato que pudesse servir como ferramenta no desenvolvimento do trabalho, de modo a não apenas apresentá-lo, mas estudar suas especificidades, conhecer algumas de suas diversas manifestações e, à medida que o grupo fosse amadurecendo, propor aos alunos a confecção de seus próprios curtas-metragens.

Em novembro de 2012, nas dependências da Universidade Estadual de Ponta Grossa, aconteceu o I Festival ‘Curta no Linda’, quando foram apresentados à comunidade escolar e da UEPG os filmes produzidos. A premiação foi resultado da doação de diversas pessoas vinculadas à Universidade e ao Colégio que entenderam que essa seria uma forma de valorizar o trabalho realizado pelos alunos, dando-lhes visibilidade. Foram propostos dois corpos de jurados, um formado por professores e outros profissionais vinculados ao cinema e outro constituído pela própria comunidade, que pôde votar na noite do Festival.

A proposta foi, em consonância com todas as outras atividades do subprojeto, colaborar com a constituição da cidadania como capacidade de ler o mundo, interpretá-lo e intervir nele, em favor dos valores que a sociedade entende como adequados. Um dos maiores inimigos desse exercício para a cidadania é o senso comum, poderosa força que age silenciosa e perigosamente na contramão do conhecimento.

Pensando especificamente no universo que cerca a educação, conceitos como o de escola, professor, mídia, língua portuguesa, literatura, cinema e muitos outros têm seus sentidos constantemente deturpados por esse poderoso monstro que é o senso comum.

A escola, como já disse aqui, é o espaço privilegiado para a intermediação de diversos saberes, mas é muitas vezes confundida, de

5 Não há um consenso sobre a duração de um curta-metragem. Para muitos, o tempo varia de 1 a 15 minutos, mas há controvérsias.

acordo com o senso comum, com um local em que nossos alunos devem, prioritariamente, se divertir. Sem entrar no mérito de que estudar é também uma forma de diversão, sabemos que a escola muitas vezes é cobrada por ser vista como um lugar em que imperam muitas regras e, por consequência, como um local em que o exercício da liberdade seria tolhido. Para tentar mudar essa imagem, no afã até mesmo comumente muitas vezes de adequar-se e sem que a comunidade compreenda a gravidade disso, a escola corre o risco de até mesmo perder sua especificidade: promover um ambiente propício à aprendizagem. Não é possível criar um mundo dissociado da realidade que, em tese, estaria fora da escola. Não há como separá-las, a escola é, para o bem e para o mal, parte do restante da sociedade, de modo que me parece haver até mesmo uma certa ingenuidade em imaginar que a liberdade absoluta poderia imperar no ambiente escolar.

Como em qualquer outro espaço construído pelo homem, na escola há regras e elas devem ser seguidas em nome do bem comum. Se sequer atravessamos a rua no momento em que assim desejamos, não me parece possível desejar que a escola compreenda todas as idiossincrasias dos alunos e as acate em nome de evitar que eles sejam tolhidos em suas manifestações. Exemplifico com uma situação comum ao ensino de literatura no Ensino Médio: se perguntarmos aos nossos alunos o que desejam ler, a mais provável resposta será um sonoro “nada”. Mas, consideremos hipoteticamente que alguns manifestariam suas preferências. Nesse caso, motivo de bastante alegria para qualquer professor, é muito provável que as obras elencadas sejam parte de um repertório já conhecido, ao menos em parte, pelos estudantes. Qualquer escola que pretenda cumprir sua obrigação precisará lançar mão dessas sugestões para, a partir delas tentar construir, em paralelo, um outro repertório cultural, sob pena de deixar de oportunizar o conhecimento de algumas manifestações, neste caso literárias, às quais dificilmente o aluno terá acesso fora da escola. Essas considerações ecoam o que afirma Antonio Candido, em um de seus muitos estudos sobre a literatura:

Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas. (CANDIDO, 1995, p. 256-257).

Além desse argumento reforçado por Antonio Candido, o da democratização ao acesso a bens culturais, é preciso reconhecer que nem sempre são claras as diferenças entre uma aula de leitura e uma de literatura. Colocar em discussão uma determinada obra, representativa do patrimônio cultural, como *Memórias póstumas de Brás Cubas*, por exemplo, não significa impedir de forma ditatorial a escolha do aluno. Significa, apenas e tão somente, como todos os outros professores das outras áreas do conhecimento, seguir um planejamento discutido entre os pares. Trata-se, portanto, de uma simples e comum aula, neste caso, de literatura. Quando o objetivo específico for o de refinar os mecanismos de leitura, o aluno certamente poderá ter uma gama maior de escolhas⁶.

Apesar dessas especificidades, todos já ouvimos diversas pessoas, às vezes até mesmo educadores renomados, afirmando não gostarem de ler porque se consideram traumatizados por algum professor do passado que os obrigou a ler Machado de Assis ou José de Alencar ou qualquer outro clássico. Diante de disparates como esse, em que não se reconhece minimamente o papel do professor como sendo o de um profissional, é difícil não concordar com o lamento de Rouanet em relação à crise da autonomia intelectual.

⁶ Mesmo nesse caso, será preciso fazer uma escolha metodológica, pois, se o professor optar por deixá-la totalmente livre, poderão ser trazidas para a sala de aula obras que ele, o professor, não conhece. O exercício será, nesse caso, apenas o de ler, pois mesmo que sejam solicitadas atividades como contar aos colegas o que está sendo lido, o aluno não terá nenhuma assistência, visto que é impossível que o professor consiga ler todas as que forem escolhidas. A outra opção é trazer para a sala um elenco pré-determinado de obras, previamente lidas pelo professor, e deixar que a escolha se efetive a partir dessas.

Nesse viés, consideremos esta outra vítima do senso comum: a profissão de professor. Ao longo da vida de todos nós, educadores ou não, essa é certamente a profissão com a qual mais convivemos. Uma rápida lembrança dos anos que passamos na escola nos coloca diante dessa constatação. Pensemos, então, com quantos advogados convivemos ao longo da vida? Médicos? Fotógrafos? Costureiras? Não importa quantas profissões eu possa citar aqui, o número de professores sempre será maior, o que, infelizmente, parece autorizar o senso comum a fazer definições, comparações e avaliações sobre o que é ser professor. Em boa parte, derivam daí as dificuldades em fazer com que a sociedade aceite o professor como um profissional como outro qualquer, o que implica em uma sólida formação e constante atualização, e não em concebê-lo como um ser que recebe um dom ou uma missão a cumprir. O que, convenhamos, em sendo verdade, inviabilizaria a existência de programas como o PIBID, afinal qual seria a necessidade de iniciar e treinar um cidadão para o exercício da docência se ele já nascesse com esse dom?

Além dessa força que brota da sociedade em que o professor está inserido, há muitas outras práticas discursivas a respeito da profissão, impregnadas de preconceitos e visões distorcidas. Um exemplo é o discurso cinematográfico que funciona, na maioria das vezes, como cristalizador de uma imagem de professor como o indivíduo que exerce, na escola, muitas outras funções que não a de mediar o conhecimento. Posso citar aqui muitos exemplos de filmes em que o professor é retratado como o amigo, o assistente social, o psicólogo etc., cuja vida pessoal é deixada de lado (ou sequer existe) para que ele possa, com mais tempo, dedicar-se ao bem-estar dos seus alunos⁷. Mas há também em grande número a representação do docente como sendo o oposto de qualquer profissional sério. Esse é mostrado como aquele que é agressivo, quando não violento, doentio, manipulado por seus alunos, ridicularizado por desconhecer o conteúdo que deveria ministrar ou por ser pessoalmente frustrado. É sintomático dessa apropriação o sucesso

⁷ Sociedade dos poetas mortos (1989), Mentas perigosas (1995), O sorriso de Mona Lisa (2003), Escritores da liberdade (2007) são alguns exemplos, mas há muitos outros.

de programas como Escolinha do professor Raimundo e outros do gênero⁸, embora também abundem filmes em que esse é o modo como o professor é figurado.

Volto a afirmar que a possibilidade de escape ao lugar comum que a escola pode oferecer ao aluno é criar reais condições de tornar o educando um leitor do mundo. Ler as mídias com senso crítico, com eficiência, é parte desse treinamento que a escola precisa oferecer: “*aprender as mídias, no mais amplo sentido da expressão, é uma competência básica para o exercício da cidadania*” (RAMAL *apud* CARRIÈRE, 2004, p.10). Mas, o senso comum vê a mídia como inimiga ou como recurso salvador, duas formas igualmente perniciosas. No primeiro caso, a TV, a internet, os jogos eletrônicos etc. são vistos como poderosos inimigos que precisam ser combatidos. Por esse prisma, essas seriam apenas formas de diversão e nossos alunos não leem, não estudam ou até mesmo são violentos por culpa do acesso excessivo a elas. No outro *front*, estão aqueles que consideram que as mais diversas mídias, se possível todas, devem participar do cotidiano da escola, de modo a torná-la mais atrativa para os discentes. Não é incomum que se considere essa inserção como sendo a solução para todos os problemas enfrentados pela escola. Como se trata de uma solução de relativo baixo custo, se comparada a uma real modificação nas condições de trabalho e salário, ela é comemorada por muitos, haja vista que não são incomuns os festejos políticos quando da compra de materiais como *tablets*, computadores etc. Mais uma vez, estamos diante de considerações apressadas sobre o problema que permanece o mesmo: tornar o aluno um cidadão.

Educar para as mídias não é, como se sabe, uma exigência necessariamente nova para a escola, na medida em que a função básica não se alterou: a escola permanece sendo o local privilegiado onde o indivíduo vai ter a oportunidade não apenas de acesso ao conhecimento, mas

8 Em muitos casos, o programa não é especificamente sobre um professor, mas ele figura como um dos personagens. Veja-se o caso dos professores retratados nas séries Os Simpsons e South Park ou no Programa do Chaves. Alguns dos muitos filmes que poderiam ser aqui usados como exemplo são Escola de Rock (2003), Férias frustradas de verão (1987) e Professora sem classe (2011).

sobretudo de acesso ao pensar criticamente sobre esse conhecimento. Parece-me oportuno considerar que se, de fato, conseguíssemos colaborar para a formação de cidadãos capazes de ler o mundo, não importa a que mídia esses cidadãos seriam expostos, eles teriam condições de apreender qualquer que fosse o conteúdo que ali apresentado, sem correr riscos como aqueles com que o senso comum gosta de amedrontar a sociedade. Por exemplo, todos já ouvimos afirmações muito enfáticas de que as novelas emburrecem, de que filmes violentos tornam as crianças agressivas e outras que tais.

No ímpeto de acompanhar as novidades tecnológicas, de saber como usá-las ou sobretudo de ensinar a nossos alunos como usá-las de forma consciente, corremos o risco de perder o foco. Lembremos que possivelmente a mídia mais presente em nossas salas de aula é o livro didático, de modo que não seria impertinente considerar que se queremos educar para as mídias, concentrar um pouco de atenção nesse formato também pode ser produtivo. Mesmo que talvez cheguemos à conclusão de que essa mídia já não encontra lugar em nossas aulas.

O que muitas vezes se destaca nessas discussões é uma certa confusão conceitual entre o que é tecnologia, o que é suporte e mesmo o que é mídia. Na ânsia de considerar o livro como sendo ultrapassado, elege-se o computador ou *otablet* como seu substituto mais adequado, mas a pergunta permanece a mesma: o que esperamos alcançar com o nosso aluno? Não chegamos, com raríssimas exceções, à desejada condição de ter em aula um número de exemplares da mesma obra que coincida com o número de alunos, embora muitas das produções que estão em domínio público possam ser adquiridas por um preço bastante acessível, tanto aos alunos (se não a todos, a muitos deles), quanto às escolas, nas chamadas casas de 1,99⁹. A discussão, portanto, é mais especificamente sobre suporte, ou seja, nosso aluno lerá no suporte impresso

9 Os livros não têm exatamente esse custo, mas o preço não vai muito além da média de três ou quatro reais. Mesmo com esse valor, poderíamos considerar que nenhuma escola teria como armazenar tantos livros, o que é verdade, mas poderia, sem dúvida, armazenar alguns títulos previamente selecionados. Até mesmo porque, a produção nessa escala de preços é mesmo de apenas alguns títulos.

ou no *tablet*? Até o momento, infelizmente, parece que em nenhum dos dois. Voltamos a contrariar o nosso inimigo senso comum: a tecnologia não nos ajudará se não soubermos o que fazer com a informação.

Aproveito para citar justamente um livro (impresso) cujo título é *Não contem com o fim do livro*, em que o ponto de partida é uma afirmação feita na Cúpula de Davos, em 2008, sobre o que seriam os quatro fenômenos a abalar o mundo num futuro bem próximo (15 anos era a estimativa naquele momento): o barril de petróleo a 500 dólares, a escassez da água, a ascensão da África como potência econômica e o desaparecimento do livro. Podemos até comemorar, afinal nessas condições o livro é alçado a uma condição extremamente relevante, seu desaparecimento afetaria a vida humana tanto quanto os outros fatores. Vale, portanto, ouvir/ler as palavras de um apaixonado por livros, também ele professor e um erudito colecionador de obras raras sobre essa previsão¹⁰:

Na realidade, há muito pouca coisa a dizer sobre o assunto. Com a Internet, voltamos à era alfabética. Se um dia acreditamos ter entrado na civilização das imagens, eis que o computador nos reintroduz na galáxia de Gutenberg, e doravante todo mundo vê-se obrigado a ler. Para ler, é preciso um suporte. (...) Das duas, uma: ou o livro permanecerá o suporte da leitura, ou existirá alguma coisa similar ao que o livro nunca deixou de ser, mesmo antes da invenção da tipografia. As variações em torno do objeto livro não modificam sua função, nem sua sintaxe, em mais de quinhentos anos. (...) O livro venceu seus desafios e não vemos como, para o mesmo uso, poderíamos fazer algo melhor que o próprio livro. Talvez ele evolua em seus componentes, talvez as páginas não sejam mais de papel. Mas ele permanecerá o que é (ECO, 2009, p.16-17).

Se a forma como lemos é o que de fato precisa estar sempre em pauta, o subprojeto aqui apresentado esforça-se na tentativa de contribuir com a formação de professores que sejam, também eles, leitores

¹⁰ Trata-se de um livro de entrevistas, organizado por Jean-Claude Carrière, em que ele e Umberto Eco são entrevistados por Jean-Philippe de Tonnac.

eficientes do mundo, para que exerçam a profissão de forma a colaborar na formação de outros leitores de mundo. Para isso, o exercício da pesquisa aliado ao ensino é uma das maiores contribuições que um programa como o PIBID oferece, ou seja, as reais condições de pensar a teoria e a prática como indissociáveis. Esse exercício liberta do simplismo que o senso comum, sempre ele, impõe ao afirmar que a universidade ensina a teoria e que só depois dela o aluno terá contato com a prática.

Ao inserir os curtas-metragens nas aulas de língua portuguesa, os Pibidianos têm a oportunidade, primeiramente, de acesso a uma manifestação cultural à qual não estamos expostos com frequência¹¹; a seguir, promovem o mesmo junto aos alunos do Ensino Fundamental e Médio. A diversidade promovida nesse acesso¹² inclui a compreensão das diversas linguagens utilizadas pelos criadores, visto que a busca sempre é pautada pela tentativa de encontrar o maior número possível de temas e de formatos.

Outra atividade que muito colabora para o alcance dos nossos objetivos é a criação e manutenção do blog como espaço de exercício para a escrita, mas também para a reflexão sobre o que se dá quando somos colocados no papel de produtores de mídia. Na apresentação do livro de Gonnet, já aqui citado, a professora Andrea Cecilia Ramal relata a experiência de pedir a alunos que produzissem comerciais (inclusive filmassem) deliberadamente enganosos de um produto qualquer, com o objetivo de fazê-los perceber os diversos mecanismos à disposição daqueles que constroem o discurso, nesse caso televisivo, e como é possível lançar mão deles para, em última instância, vender o produto. Não há dúvida de que o objetivo de levar os alunos a se colocarem de forma mais eficiente como consumidores de discursos é alcançado. Algo pa-

11 Como se sabe, curtas-metragens raramente são exibidos na televisão ou no cinema. Há alguns canais de TV fechada que o fazem e muitos festivais específicos para essa modalidade de produção, de modo que o acesso acaba sendo, quase que exclusivamente, através da internet. Para se ter uma ideia do desconhecimento, conforme a nossa experiência no subprojeto, poucos alunos do Colégio em que atuamos sabiam que há uma premiação específica no Oscar para essa categoria.

12 Nesse caso específico, sem deixar de lado a qualidade, a quantidade faz diferença, justamente por se tratar, para quase a totalidade dos alunos do Colégio, um tipo de texto totalmente desconhecido.

recido se dá quando o acadêmico de Letras (com a colaboração dos alunos do Colégio) é encarregado de redigir o texto da semana, pois ele se vê, antes de mais nada, obrigado a pensar em qual assunto será merecedor daquele espaço; a seguir, é necessário que se determine a partir de que ponto de vista o assunto será tratado, para, só então, o texto ser efetivamente rascunhado, redigido e avaliado. A situação permite ainda mais uma vantagem, que é o confronto frequente entre o acadêmico e o exercício da escrita e reescrita.

Atividades como essa são ampliadas para as intervenções que se dão em sala de aula, no Colégio que é nosso parceiro. Escrever e reescrever é um processo lento e difícil, os dois adjetivos citados por Manguel e usados no início deste texto para denominar virtudes consideradas em desuso contemporaneamente. Ainda para Alberto Manguel, em uma entrevista bastante recente, temos dificuldade em educar para a atenção, o que é também um dos aspectos responsáveis pela distância tão grande entre nós e a autonomia intelectual, mencionada por Rouanet:

As pessoas falam todo tempo que as crianças e os jovens não leem. Não é um problema isolado, mas consequência. Instruem a não nos ocuparmos de coisas que tomam tempo, que são profundas, lentas ou difíceis. Dizer que o intelectual não tem importância hoje leva aonde? É um tema mais profundo: que tipo de sociedade estamos propondo. Hanna Arendt define cultura como aprendizagem da atenção. Aprender a prestar atenção. Toda a cultura que alimentamos hoje é contra a atenção, com um elenco de gadgets que requerem um salto constante de uma coisa a outra. Interrupção de toda atividade pelo toque do celular, de e-mail, do que seja, o que implica que a conversação atenta e longa é menos importante. (...) Tudo contribui para a educação da atenção breve. Educam-se as crianças para que não dediquem a algo atenção maior do que cinco minutos (...). Civilização do espetáculo, como fala Llosa, sim. Mas por quê? Como? E, sobretudo, o que fazer para mudar? (MANGUEL, 2013, s/p).

Obviamente não temos nenhuma resposta milagrosa para esse estado, mas acreditamos que o trabalho possível em um Programa como

o PIBID, em parceria tão estreita com a escola, resulta em um amplo espaço para a reflexão que vai, felizmente, na contramão do valor excessivo à rapidez, à epidêmica pressa contemporânea. Na condição de coordenadora de um subprojeto em cujo título usamos a expressão *novas mídias*, orgulho-me do tempo que dedicamos ao exercício de aliar nossa prática cotidiana ao refletir, também ele cotidiano.

REFERÊNCIAS

- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CARRIÈRE, Jean-Claude. **Não contem com o fim do livro** / Jean-Claude Carrière e Umberto Eco. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Record, 2010.
- GONNET, Jacques. **Educação e mídias**. Tradução de Maria Luiza Belloni. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- HARMUCH, Rosana Apolonia. Às voltas com Pinóquio: leitura literária e formação docente. In: HARMUCH, Rosana Apolonia & SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (org.). **Estudos da linguagem e formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p.145-162.
- MANGUEL, Alberto. **Na biblioteca de Manguel** – entrevista à Revista Cult. Edição 178. Disponível em: <http://revistacult.uol.com.br/home/2013/04/na-biblioteca-de-manguel/> Acesso em 10 de maio de 2013, 20h.
- MANGUEL, Alberto. **A biblioteca à noite**. Tradução de Samuel Titan Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- MANGUEL, Alberto. À mesa com o chapeleiro maluco. Ensaios sobre corvos e escrivainhas. Tradução de Josely Vianna Baptista. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ROUANET, Sérgio Paulo. **Mal-estar na modernidade**: ensaios. São Paulo: Cia das Letras, 1993.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

CAPÍTULO 2

LINGUAGERANDO: EXPERIÊNCIAS COM LEITURA E ESCRITA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA LÍNGUA PORTUGUESA¹

Beatriz Ávila Vasconcelos

Jacqueline Costa Sanches Vignoli

Juslaine de Fátima Abreu Nogueira

1. INTRODUÇÃO

O subprojeto *Linguagerando: experiências com leitura e escrita na formação inicial de professores da língua portuguesa* foi idealizado pelo curso de Letras da UNESPAR / FAFIPAR, atendendo a três escolas públicas do município de Paranaguá. Nossa IES, a FAFIPAR, é uma das instituições estaduais de ensino público superior mais antiga do estado com mais de 50 anos de existência. Sua vocação está claramente vinculada à formação de professores, tendo em vista que, de seus sete cursos, cinco são licenciaturas, o que corrobora a enorme contribuição de nossa instituição para o Ensino Básico no litoral paranense.

Mesmo com grande tradição, atualmente, a FAFIPAR vive um momento de inovação, uma vez que, desde 2011, passou a compor de fato a UNESPAR (Universidade Estadual do Paraná), universidade estadual composta por sete faculdades espalhadas por todo o estado, constituindo-se, assim, em uma instituição *multicampi*. Assim, apesar

¹ Este trabalho foi realizado com o apoio da CAPES, entidade do Governo Brasileiro, voltada para a formação de recursos humanos.

da FAFIPAR ser uma IES sólida, vivemos hoje um período de incertezas e indefinições provocado pela consolidação da UNESPAR.

A contextualização acima explicitada tem razão se ser, pois desejamos, em nossa introdução, afirmar a importância do PIBID nesse movimento de concretização da nova universidade. Dizemos isso, pois nosso projeto institucional foi proposto pela UNESPAR, como instituição *multicampi*, reunindo subprojetos de licenciaturas de inúmeras regiões do estado do Paraná, propiciando a desejada consolidação, não de cima para baixo, mas a partir da real interação entre docentes e discentes, material humano que compõe de fato a universidade. Entendemos, assim, que o PIBID atua firmemente na legitimação externa da UNESPAR.

Ao lado da grande importância que o PIBID tem, hoje, para a consolidação da UNESPAR, ressaltamos também o enorme impacto causado pelo programa na Educação Básica e, sobretudo, em nosso curso de Letras. Dizemos, sobretudo, pois entendemos que, em nossa realidade, os grandes afetados pelo PIBID são os acadêmicos e, conseqüentemente, o curso de Letras como um todo. Vivenciamos cotidianamente os grandes problemas próprios das licenciaturas: pequena procura (evidenciada pelo baixíssimo índice da relação candidato/vaga em nosso processo seletivo), enorme evasão (girando atualmente na casa de 50%, uma vez que recebemos 100 alunos e formamos efetivamente cerca de 50) e pouco interesse em seguir a docência (o que nos parece um contrassenso, tendo em vista o fato de ser um curso de formação de professores). O PIBID, nesse contexto, trouxe uma perspectiva real de nossos acadêmicos se assumirem como professores, uma vez que propicia a vivência da docência desde os anos iniciais do curso.

Após explicitarmos, a nosso ver, quais as maiores contribuições do programa, passaremos ao relato de nosso subprojeto.

2. LÍNGUA E INTERAÇÃO: RELACIONAMENTO HUMANO

Nesta parte do presente artigo temos como objetivo apresentar algumas das inquietações que nos levaram a estabelecer gradualmente

o principal foco de nosso subprojeto na temática das relações humanas no espaço escolar. Sabemos que a muitos surgirá a mesma indagação que nos foi feita diretamente em algumas ocasiões: “mas o que isso tem a ver com a natureza do projeto, sabidamente, um projeto da área de Letras, cuja especificidade é o trabalho com a linguagem?” O fato é que nesta indagação subjaz uma determinada concepção abstrata de linguagem, como se esta fosse um sistema “lá fora” a ser objetivamente conhecido e dominado, a despeito de qualquer realidade interacional, a despeito das relações eu-outro que se estabelecem por meio do exercício mesmo desta linguagem, uma abstração, aliás, que está na base de tantos equívocos existentes na condução das aulas de Língua Portuguesa em nossas escolas. O desenvolvimento e o exercício da linguagem jamais estiveram apartados das relações humanas, aliás eles só existem para possibilitar tais relações, e pensar que “uma coisa é a língua e outra coisa são os relacionamentos humanos” não passa de uma separação, sim, aberrante, e de consequências extremamente negativas para o ensino da língua.

Ainda que uma tal concepção abstrata de língua continue fundamentando em grande medida as aulas de Língua Portuguesa, é possível verificar que, a partir dos referenciais do interacionismo, tentativas têm sido feitas de estabelecer o ensino desta disciplina sob bases mais contextuais, que buscam atentar mais para o papel dos sujeitos em interação no desenvolvimento da linguagem. A própria orientação dos PCN de Língua Portuguesa já se estabelece inteiramente neste sentido. No entanto, talvez pelo teor técnico-teórico que o termo “interação” acabou adquirindo nas discussões sobre linguagem, dificilmente se vê tal termo ser compreendido claramente sob a égide mais humanística – e menos técnica – da noção de relação. Quando se fala, nos contextos teóricos nos quais esta expressão surge, em interação verbal, raramente esta expressão remete à noção de relação humana, ainda que saibamos subliminarmente que toda interação verbal implica uma relação entre seres humanos.

Podemos dizer que os caminhos percorridos nesta experiência com o nosso subprojeto de Letras nos permitiram cada vez mais unir

esses dois campos semânticos e compreender a noção teórica de interação cada vez mais pelo viés da noção humanística de relação. Ficou-nos claro que o trabalho com a linguagem na sala de aula não pode de maneira alguma ignorar a qualidade das relações humanas existentes neste espaço, pois são elas a base mesma do desenvolvimento linguístico dos alunos. Entre essas relações destaca-se naturalmente a relação professor-aluno como a mais determinante, a relação fundamental por via da qual o aluno pode – ou não – adquirir a confiança necessária ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita. Para muito além da imagem do ensinante, o professor (notadamente o professor de Língua Portuguesa) é, ou deveria ser, um interlocutor privilegiado, o sujeito diante do qual o aluno pode se construir a si mesmo também como sujeito das interações verbais que se estabelecem no ambiente escolar. É somente assumindo este papel de interlocutor real de seus alunos que o professor de Língua Portuguesa pode fazer com que suas atividades em sala de aula deixem de ser meros simulacros e passem a se constituir em oportunidades reais de interação, nas quais atuam não as máscaras do professor-funcionário que finge que ensina e do aluno protocolar que finge que aprende, mas sim sujeitos reais que interagem e estabelecem assim uma relação real entre seres humanos por via da linguagem, cientes de toda a responsabilidade e comprometimento mútuo que uma tal relação exige. Infelizmente as aulas de Língua Portuguesa têm se orientado, na maior parte das vezes, pelo caminho do simulacro e não pelo das relações reais entre sujeitos reais. O professor traz para a sala de aula uma série de atividades cuja função é meramente exercitar a linguagem, e não realmente exercê-la. Não há uma vivência real do que é possível instituir realmente por via da linguagem, das relações que por meio dela se estabelecem, pelo que, neste contexto, todo exercício da linguagem é tornado um mero exercício escolar, apartado da vida, feito para satisfazer a uma exigência escolar formal. A falta de engajamento que geralmente se verifica nos alunos ao fazerem suas atividades de Língua Portuguesa – que faz com que muitos alunos de *sã* inteligência se permitam, por exemplo, escrever textos desconexos, incoerentes, de sentido precário; que declarem “odiar” ler e escrever e “não saber Por-

tuguês”, apesar falantes plenos desta língua – não é senão, entre outras coisas, uma consequência direta desta abstração, deste apagamento do sujeito que as atividades escolares normalmente impõem ao exercício da linguagem. Na sala de aula, para além da linguagem-exercício, o exercício real da linguagem fica em geral confinado, por parte do professor, a uma função meramente disciplinadora – dar instruções, chamar a atenção, julgar, gritar, punir – e, por parte dos alunos, a dar uma resposta reativa ao jogo escolar, seja pela indisciplina seja pela indiferença.

É natural que, numa realidade como esta, a qualidade das relações humanas tenda a se precarizar, prejudicando assim a base para qualquer trabalho produtor no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem. Foi justamente isso o que saltou aos olhos de nossos bolsistas durante a primeira fase do projeto, em que eles se dedicaram a observar a dinâmica das atividades de Língua Portuguesa dos sextos anos de três escolas do município de Paranaguá. Esta fase de observação *in loco* foi prevista na elaboração do subprojeto com o fim de possibilitar um diagnóstico a partir do qual identificássemos as principais necessidades de intervenção por parte de nossos bolsistas na realidade vivida por cada uma das classes observadas.

3. A ESCUTA DO OUTRO

Na primeira fase de nosso projeto – na qual conduzimos grupos de estudos em que procuramos estabelecer o diálogo entre as teorias e as observações feitas pelos bolsistas em três escolas do município de Paranaguá – demo-nos o tempo e o direito – muitas vezes tão pouco respeitado em tempos em que o trabalho educacional tende a assumir as exigências do produtivismo operário – de nos entregar ao exercício da reflexão e do diálogo, da observação paciente, da escuta atenta do outro, furtando-nos à ansiedade de “botar a mão na massa” sem sabermos exatamente que tipo de pão era o mais nutritivo, o mais necessário às necessidades da realidade que vivenciávamos nas escolas, bem como à formação de nossos bolsistas como docentes que realmente podem fazer alguma diferença em uma escola tão carente do humano, que é

definitivamente o elemento central de todo processo educativo. A partir de todo um percurso de reflexões e experiências trocadas com nossos 20 bolsistas na primeira fase do projeto, o projeto foi construído tendo como fundamento a concepção interacionista da linguagem, o que por si só já impõe, no exame da linguagem, uma atenção especial às condições pelas quais os sujeitos interagem a fim de produzir seus discursos.

Inicialmente, na elaboração inicial de nosso subprojeto, a consciência desta centralidade das relações de interação ainda nos era dada de maneira mais ou menos abstrata, como necessidade de coerência com a orientação teórica que assumimos. Assim, em nosso projeto apresentado à CAPES/PIBID, constava que “as ações do Projeto contemplam a formação de licenciandos-pesquisadores que se apoiam em uma abordagem interacionista de linguagem, privilegiando métodos e técnicas de ensino que contemplem a formação de leitores e produtores textuais competentes.” A necessidade de debruçarmos na reflexão acerca destas condições de interação verbal na sala de aula tornou-se ainda mais justificada na tentativa de responder às observações *in loco* estabelecidas por nossos 20 bolsistas na primeira fase do projeto –, a tematizar, ao longo da primeira fase do projeto (agosto de 2012 a março de 2013), juntamente com os 20 bolsistas do projeto, a importância da relação professor-aluno como um dos pilares fundamentais do processo ensino-aprendizagem, notadamente na aula de Língua Portuguesa, onde a interação verbal entre os sujeitos é especialmente relevante.

No entanto, o que foi diagnosticado pelos alunos nas aulas de português das escolas em que atuaram foi antes uma clara degradação da qualidade das relações humanas nesses ambientes, em que imperam comumente a voz alta, o medo, a violência, o desrespeito mútuo entre professores e alunos. Nestas condições, dificilmente poderão ocorrer interações verbais que verdadeiramente articulem os sujeitos em sua plena competência enquanto falantes e agentes no mundo, ou seja, tratam-se de condições que atingem diretamente a qualidade e a própria essência da aula de Língua Portuguesa, enquanto um momento de expansão e desenvolvimento da competência linguística dos alunos.

Nas discussões com os bolsistas acerca desta situação, foram comuns os discursos que localizaram a origem desta desarmonia humana no ambiente escolar em uma suposta crise de autoridade da figura do professor. No entanto era perceptível que nos discursos de nossos bolsistas ecoavam antes lugares comuns acerca da noção de autoridade que impediam que a discussão ganhasse em densidade. O professor não tinha “domínio de turma”, era incapaz de “impor autoridade”, estava frágil demais para gerar “obediência” por parte dos alunos. Mas não estava claro o que exatamente domínio, imposição e obediência tinham a ver com o exercício da autoridade. Diante disto, ficou, para nós, evidente a necessidade de buscarmos um subsídio teórico que nos permitisse ganhar alguma clareza maior sobre o próprio conceito de autoridade, promovendo, assim, uma reflexão mais significativa sobre o tema, capaz de ir para além da superficialidade dos discursos corriqueiros sobre a questão.

4. A QUESTÃO DA AUTORIDADE DO PROFESSOR: TENTANDO IR PARA ALÉM DO LUGAR-COMUM

Tal subsídio nós o buscamos no clássico estudo da filósofa Hannah Arendt, intitulado “O que é autoridade” (1972), no qual a autora busca livrar o conceito das tantas confusões de que é vítima na contemporaneidade. Este texto, publicado originalmente em inglês na coletânea de artigos da autora intitulada *Between Past and Future* (1954), surge no contexto amplo da crise do mundo contemporâneo pós-guerra, que é percebida pela autora também como uma crise da tradição intelectual. No pano de fundo mais específico das reflexões de Arendt neste estudo, está ainda uma crítica da filósofa ao sistema educacional norte-americano, que, por influência da corrida tecnológica gerada nas tensões da Guerra Fria, abandonava visivelmente o paradigma das Humanidades para imprimir à educação pública um direcionamento cada vez mais tecnicista (direcionamento este que ditou os rumos também da própria educação no Brasil). A filósofa judeu-alemã, refugiada nos Estados Unidos do pós-II Guerra, não podia deixar de lançar um olhar profun-

damente crítico a esta tendência da educação americana, que conflitava diretamente com sua própria formação intelectual, profundamente arraigada na herança clássico-humanística da Europa.

Em “O que é autoridade?”, Arendt discute o conceito em suas implicações eminentemente políticas, como fundamento de uma forma de governo muitas vezes erroneamente confundida com a tirania ou o totalitarismo, mas profundamente distinta destas duas outras formas, uma vez que estas são baseadas na violência e a autoridade não o é. Foge aos propósitos do presente artigo aprofundar nos aspectos políticos desta discussão. Basta-nos aqui notar que o sintoma mais significativo da crise da autoridade no âmbito político, segundo a autora, é o fato de ela ter-se espalhado também para áreas pré-políticas, “como a criação dos filhos e a educação, onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural” (Arendt, 1972, p.128).

A continuidade de nossa civilização só pode ser garantida “se os que são recém-chegados por nascimento forem guiados através de um mundo preestabelecido no qual nasceram como estrangeiros” (*id. ibid*). Nesta perspectiva, estabelece-se uma divisão hierárquica entre aqueles que já se apropriaram desta civilização— os mais velhos, os pais, os professores — e podem assim transmiti-la e os “recém- chegados” — os mais novos, os filhos, os alunos — que devem ser introduzidos à, familiarizados com a civilização, apropriando-se de seus bens. Para Arendt, a relação de autoridade é o fundamento de todo processo de transmissão dos bens culturais, de inserção dos indivíduos na cultura, que existe previamente ao seu nascimento e na qual devem ser integrados. Esta divisão hierárquica é o fundamento mesmo da relação de autoridade e está longe de se constituir em uma relação de violência, como muitas vezes é erroneamente compreendida. Autoridade, *auctoritas*, provém do verbo latino *augere*, que significa aumentar, fazer crescer. Pensado no contexto da educação a relação de autoridade é a relação que justamente possibilita esse “aumento”, esse “crescimento” dos indivíduos para além de sua natureza primeira e animal para a sua natureza última e humana. É uma relação, como nota Arendt, que implica necessariamente obediên-

cia – e, reforçamos, não violência – mas uma obediência “na qual os homens retêm sua liberdade” (Arendt, 1972, p. 144). Não se trata de uma obediência por constrangimento aos que estão no patamar hierárquico superior – sejam eles governantes, pais ou professores – mas um tipo de obediência que parte de uma espécie de concórdia entre os que recebem os “recém-chegados” e já conhecem as leis da casa e estes últimos, que anseiam por fazer parte e se deixam ser introduzidos nestas leis.

Em meio à riqueza de referências históricas e filosóficas que Hannah Arendt oferece ao leitor de seu estudo para a compreensão mais justa do conceito de autoridade, interessou-nos em especial, no contexto específico de nossas discussões com os bolsistas do PIBID, uma determinada distinção feita pela autora, essencial para nos permitir compreender, sob bases mais lúcidas, o papel da autoridade na relação específica entre professor e aluno. Trata-se da distinção entre autoridade e violência.

Visto que a autoridade sempre exige obediência, ela é comumente confundida com alguma forma de poder ou violência. Contudo a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou (ARENDDT, 1972, p. 129)

Os discursos de nossos bolsistas – que reverberam os discursos socialmente mais comumente afirmados – revelaram haver uma má compreensão do termo autoridade justamente por confundir a obediência, implicada na relação de autoridade, com coerção, violência², implicadas em outras relações que também exigem obediência (como as relações estabelecidas entre o tirano e seus súditos e entre o governante totalitário e seus governados), mas que nada possuem da essência da autoridade. Neste sentido estrito, “impor autoridade” seria, portanto, uma contradição em termos. O professor jamais pode impor autoridade

2 Acerca deste tema, foram apresentados no I Lincom (Seminário de Linguagem e Mídias), em maio de 2013, na UFPR – Campus Litoral, dois trabalhos coordenados, de autoria respectivamente da professora Dra. Beatriz Ávila Vasconcelos, coordenadora do subprojeto, e das bolsistas Sabrina Nunes e Kelly Delfino.

em sala de aula, simplesmente porque autoridade não é algo imposto, mas antes atribuído por aquele que está hierarquicamente na posição inferior ao que está na posição superior, não é de cima para baixo, é ao contrário algo que “cresce” a partir daquele que está embaixo na escala hierárquica em direção àquele que está em cima. É a diferença fundamental entre *auctoritas* (autoridade) e *potestas* (poder, violência) e a confusão entre estes dois conceitos é não apenas consequência, mas também causa da profunda crise da autoridade vivida em nossa sociedade. Pensando isso no contexto específico da sala de aula, quantas vezes o professor, ignorando ele mesmo o que seja realmente autoridade, tenta estabelecê-la a partir de uma noção confusa que se traduz apenas em atos de violência, de exercício bruto de poder, em gritos, repreensões e medidas de coerção contra os seus alunos? Quantas vezes essas tentativas infelizes não são, elas mesmas a própria destruição da autoridade do professor, na medida em que tornam a relação hierárquica existente entre alunos e professor uma mera relação de poder, traduzida ou na sujeição dos alunos, por medo e coerção, à violência exercida pelo professor e pelos *staff* escolar, ou na rebeldia e na revolta a esta sujeição.

“Onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou”, seria preciso então caminhar no sentido contrário ao do uso da força, da violência, para favorecer minimamente o estabelecimento, da autoridade do professor, entendida como um fator fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Foi aprofundando esta reflexão, que nosso grupo de bolsistas propôs-se então a pensar projetos de intervenção na escola que permitissem relações nas quais a força não imperasse, projetos que possibilitassem a melhoria do elo humano entre o professor e seus alunos, se não para recuperar a relação de autoridade – que a própria Hannah Arendt crê ser já impossível a nós de experimentar –, ao menos para evitar que a tirania e a violência prevalecessem no ambiente escolar e, quem sabe, com isso, permitir que o respeito humano mútuo fosse estabelecido como base preliminar para as interações verbais em sala de aula. A partir desta motivação – e também compreendendo que a melhoria da qualidade humana das relações no espaço escolar são fatores decisivos para o estabelecimento de uma relação profícua de ensino-aprendizagem,

em especial do ensino-aprendizagem da língua materna – foi que nossos bolsistas optaram por desenvolver, em cada uma das três escolas em que atuam os três projetos posteriormente descritos em maior detalhamento. Em todos eles é nítida a intenção de tornar o momento de aprendizagem dos conteúdos sobretudo momentos de relacionamento, a partir do qual o aluno “cresce”, *auget*, “aumenta-se”, com a mediação do professor – no caso, os próprios bolsistas – em direção ao humano. A compreensão profunda disso, que se estabeleceu ao menos entre boa parte de nossos bolsistas, não teria sido conseguida sem nos dedicarmos a compreender, por via de observação, estudo e reflexão, e sem ansiedade de por a mão na massa, o que realmente faz “crescer” quando se trata de educação.

5. PLANEJAMENTO E APLICAÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Após percebermos o impacto das observações, iniciamos o processo de planejamento das atividades pedagógicas. Como atuamos em três escolas distintas, optamos por fazer três sequências diferentes, mas com uma linha mestra em comum: proporcionar aos alunos da Educação Básica situações de uso da linguagem como fator de promoção social. Nossos alunos eram vistos pelas escolas como “incapazes” e “indesejáveis”. Almejávamos, então, destoar desse discurso e apresentar as nossas crianças situações em que fossem essenciais e capazes, situações de uso da linguagem em que a adesão deles fosse verdadeiramente desejada.

A primeira de nossas escolas decidiu-se por iniciar um projeto de troca de cartas entre os alunos e os idosos de um asilo da cidade. Nossa IES recebeu um pedido de ajuda do diretor do asilo, uma vez que os idosos apresentavam um quadro de desânimo e depressão muito grande diante da ausência atividades e visitas. Ao explicitarmos essa realidade aos bolsistas e à supervisora da escola, tivemos a ideia de promover a interação por meio de cartas pessoais trocadas por interlocutores reais, uma “conversa” verdadeira mediada pelo texto escrito entre jovens adolescentes (média de 12 anos) e idosos asilados.

A segunda escola decidiu-se por produzir audiolivros para deficientes visuais. Nossa intenção era a de gravar os alunos da Educação Básica lendo, de forma interpretada, textos literários diversos para a composição de audiolivros.

A terceira escola, por fim, também optou pela troca de cartas, mas tendo como interlocutores crianças abrigadas em um lar de nossa cidade. O objetivo desse projeto é o de discutir a realidade das crianças e adolescentes abrigados.

Os três projetos foram planejados como sequências didáticas. A aplicação ocorreu de acordo com as seguintes etapas:

- Caracterização do interlocutor: nessa fase, os bolsistas trabalharam para apresentar os interlocutores (idosos asilados, deficientes visuais e crianças abrigadas) aos alunos. Nossas intenções eram conseguir a adesão dos alunos aos projetos e constituir uma imagem do “outro”, ou seja, daquele que irá efetivamente interagir com os alunos por meio dos textos produzidos durante o projeto.
- Caracterização do gênero a ser ensinado: após apresentar os interlocutores com os quais os alunos iriam se relacionar, os bolsistas iniciaram a apresentação do gênero a ser produzido: a carta pessoal (na primeira e na terceira escolas) e o audiolivro (na segunda escola).
- Produção dos textos: os bolsistas, nesta fase, orientaram os alunos para produzirem os textos. Fizeram inúmeros exercícios de produção, revisão e reescritura para as cartas. Organizaram oficinas de leitura interpretada para a gravação dos audiolivros.
- Encontro com os interlocutores: após a realização dos audiolivros, os alunos da segunda escola visitaram uma escola que recebe inúmeros deficientes visuais para doar os audiolivros produzidos. Os alunos das outras escolas, após intensa troca de cartas, encontraram, enfim, aqueles com quem interagiram durante visita ao asilo (primeira escola) e ao lar (terceira escola).

6. PALAVRAS FINAIS

Para concluir, gostaríamos de reafirmar a validade do programa. O crescimento verificado nos bolsistas durante todo o subprojeto foi notável. A experiência foi, para a maioria, a primeira como docente. Muitos relataram, em nossas reuniões semanais, a emoção que sentiram ao serem chamados, pela primeira vez, de professores, assinalando que começaram a se descobrir como docentes.

Não estamos dizendo que tudo funcionou perfeitamente. Atuamos em escolas reais que atendem alunos reais e que, portanto, enfrentam problemas os mais diversos. Contudo, acreditamos que nossos bolsistas conseguiram algo realmente digno de nota, todos eles estabeleceram uma relação de afeto com os alunos para os quais ensinaram. Foram afetados pelos alunos, mas também os afetaram. Enfim, viveram tudo o que a docência tem de mais doce e de mais amargo.

Para finalizar, gostaríamos também de ressaltarmos o quando a experiência foi avassaladora para nós, coordenadoras do subprojeto. Reviver a descoberta da docência, por meio dos bolsistas, fez com que retomássemos nossos medos, anseios, inseguranças, expectativas, fantasmas que considerávamos exorcizados, mas que reapareceram, em um movimento de renascimento por meio de nossos bolsistas. E assim nosso curso de Letras se oxigena e se redimensiona ao entrar em contato direto com a escola.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. O que é autoridade. In: **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo, Perspectiva, 1972, p. 127-187.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p.261-306.
- SCHNEUWLY,B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.



CAPÍTULO 3

INTERAÇÃO, ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA EM ATIVIDADES DO PIBID-PORTUGUÊS¹

Loremi Loregian-Penkal

Carla Micheli Carraro

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Cada vez mais a sociedade exige cidadãos conscientes e criativos, aptos a implementar a indispensável transformação social. A oralidade, a leitura e a produção escrita, concebidas como práticas sociais, fornecem possibilidades ao indivíduo de compreender profundamente os fatos da realidade, gerando reflexão, posicionamento e ação transformadora. Eis, portanto, o papel da escola: formar cidadãos questionadores, capazes de, por meio das práticas de oralidade, leitura e produção escrita, situar-se conscientemente no contexto social e, ao mesmo tempo, buscar uma convivência mais feliz e mais justa para todos. Para que isso aconteça, torna-se fundamental que a escola deixe de ser o lugar de transmissão de significados cristalizados e passe a ser espaço de trabalho conjunto, de construção da subjetividade e de tomada de decisões (cf. Silva, 1991; Freire, 1988).

Nesse sentido, o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – vem ao encontro das necessidades da atual conjuntura social e, no tocante ao PIBID-Português/Unicentro-Irati, veio am-

¹ Este trabalho foi realizado com o apoio da CAPES, entidade do Governo Brasileiro, voltada para a formação de recursos humanos.

pliar as competências de oralidade, leitura e escrita de alunos da escola pública conveniada, pertencente à rede estadual do Município de Irati – PR, uma região que, como tantas outras no Brasil, enfrenta graves problemas sociais e educacionais. Ao mesmo tempo, o projeto procura possibilitar aos alunos envolvidos a reflexão sobre aspectos da realidade social, instigando-os à tomada de decisões e à ação transformadora. Para tanto, estão sendo aplicados alguns projetos temáticos em que são trabalhadas questões interdisciplinares, transversais e temas locais em atividades de oralidade, leitura e produção de textos.

Neste texto, vamos efetuar o relato de algumas atividades que foram desenvolvidas, no âmbito do PIBID-Português, no tocante ao trabalho com projetos temáticos desenvolvidos em uma escola parceira da rede estadual de ensino da cidade de Irati, Paraná.

2. RELATO DO SUBPROJETO

2.1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Projetos temáticos, segundo Mendonça (2003), compreendem a organização de sequências didáticas que girem em torno de um tema central e que conduzam, através da exploração de competências e conteúdos pertinentes à(s) disciplina(s), à realização de um produto final ou atividade de culminância. Entende-se que a interdisciplinaridade e a transversalidade são conceitos-chave para que os projetos temáticos possam adquirir funcionalidade e possibilitar que a escola se encontre engajada em questões sociais.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), define-se a interdisciplinaridade como o princípio que

questiona a segmentação entre os diferentes campos do conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles, questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu (BRASIL, 2000, p. 40).

Já a transversalidade expressa

a possibilidade de se estabelecer, na prática educativa uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender a realidade da realidade) (BRASIL, 2000, p. 40).

Os temas transversais – definidos nos PCN como Ética, Meio Ambiente, Educação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo – dizem respeito a conceitos, valores e atitudes fundamentais à construção da cidadania e tratam de questões imprescindíveis para a sociedade brasileira de hoje.

Segundo Bovo (2007), além desses temas, podem ser desenvolvidos os temas locais, que visam a tratar de conhecimentos vinculados à realidade local. Eles devem ser recolhidos a partir do interesse específico de determinada realidade.

Entendemos que a transversalidade e a interdisciplinaridade possibilitam que as ações se traduzam na intenção educativa de ampliar a capacidade do aluno de: a) expressar-se por meio de múltiplas linguagens; b) posicionar-se diante da informação; c) interagir, de forma crítica e ativa, com o meio físico e social (BORDONI, s/d).

Nos projetos temáticos propostos, foram utilizados como base textos de gêneros diversos (tantos orais quanto escritos), cujas temáticas contemplam: saúde; meio ambiente; violência; trabalho; sexualidade, dentre outros temas que fazem parte do cotidiano do público alvo: a população de baixa renda.

Compreendem, portanto, estes projetos, o trabalho sistemático com a oralidade, a leitura e a produção textual e com questões da problemática social. O trabalho com a linguagem foi subsidiado pelas Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica do Paraná (PARANÁ, 2006), que orientam uma nova proposta de trabalho com a língua, em que o mais relevante não é apenas trabalhar as regras e normas da língua padrão, mas atentar à ressignificação do sentido de se trabalhar a língua materna nas suas manifestações mais legítimas,

que propiciem ao sujeito autonomia na capacidade de se comunicar nas diversas nuances da língua.

Assim, a perspectiva socioconstrutivista de ensino e sociointeracionista de língua é o subsídio para o trabalho com os projetos temáticos. Essa perspectiva prioriza as práticas linguísticas e a reflexão a seu respeito, visando à ampliação da competência discursiva dos alunos. Nesse sentido, para romper com a rigidez das disciplinas escolares e estabelecer relações interdisciplinares, os projetos temáticos podem contribuir como uma estratégia facilitadora ao integrarem, a partir de um tema comum e de relevância social, diferentes áreas de conhecimento e seus procedimentos específicos de abordagem dos saberes enfocados. Os problemas a serem enfrentados determinam os conteúdos, os quais não devem ser tratados como fins em si mesmos, mas como meios de ampliação da formação dos educandos.

2.2. O TRABALHO COM PROJETOS TEMÁTICOS

O trabalho com projetos temáticos mostrou-se de grande relevância e, portanto, foram aplicados em turmas de Ensino Médio pelos professores em formação pelo PIBID. Para o desenvolvimento destes projetos, foi necessário, primeiramente, a formulação de etapas: num primeiro momento, os professores-PIBID pensaram e discutiram temáticas que poderiam ser trabalhadas com os estudantes, considerando a realidade destes sujeitos. Depois de elencados os temas, houve uma assídua pesquisa de conteúdos, textos e metodologias para a aplicação dos projetos e, em uma terceira etapa, houve a confecção dos planos de aula que, posteriormente, foram aplicados na prática. Desta maneira, faremos a seguir breve apresentação dos projetos temáticos trabalhados no primeiro semestre de 2013 e daremos ênfase a um deles (vide letra e)):

- a) Desenvolveram-se atividades com a temática *adolescência*, levando em conta que os estudantes encontram-se nesta fase, portanto, as aulas dialogaram com a própria realidade vivida pelos alunos. Este projeto propiciou aos alunos um espaço para que eles expu-

sessem seus objetivos, medos, anseios e planos futuros. Os textos trabalhados em sala de aula – conto, crônica e música - permitiram que, juntamente com o debate do universo adolescente, fossem desenvolvidas aulas de leitura, oralidade e escrita. Esta última prática tomou como base o tema trabalhado e a produção do gênero carta pessoal pelos alunos, os quais antes da escrita tiveram explicações dos professores-PIBID, realizaram a leitura deste gênero e pesquisa acerca dos diversos tipos de carta no laboratório de informática da escola. Após, ocorreu a escrita e em aulas posteriores a reescrita. Por conseguinte, algumas cartas foram colocadas em cartolinas e expostas no mural da escola.

- b) Ao abordar a temática *família*, os professores-PIBID tinham como finalidade discutir em sala de aula aspectos ligados a relacionamentos, ao contato entre as pessoas, principalmente no meio familiar, o qual se caracteriza como a base para o desenvolvimento do ser humano. Ademais, é fato que o espaço para essa discussão, no cotidiano escolar, embora seja fundamental, é bastante limitado, portanto, o momento esteve propício para o trabalho com o tema *família*. Levando em conta as práticas de leitura, oralidade e produção escrita e reescrita, ocorreram aulas, com o 2º ano do Ensino Médio, envolvendo este assunto e as primeiras pautaram-se na reflexão acerca do universo familiar, envolvendo a importância do diálogo, da conversa, da relação pai e filho, entre outras discussões. Em seguida, com a leitura de diversas charges, outros temas foram destacados e debatidos como a violência doméstica, o desemprego, a sobrevivência familiar e o preconceito enfrentado por muitas famílias. Neste momento, os alunos, em grupos, expressaram suas opiniões. Depois, ocorreu a produção escrita de um conto pelos estudantes, em que deveriam envolver algum tema familiar. Esses textos foram avaliados pelos professores-PIBID que, em aulas que se seguiram, com o auxílio do *data-show*, discutiram dificuldades linguísticas, discursivas e gramaticais presentes nos próprios textos dos alunos. Para finalizar, houve a reescrita dos textos.

- c) Outro projeto temático desenvolvido foi o de *redes sociais*, tema bastante conhecido do público adolescente. O intuito dos professores-PIBID, ao abordar este tema, foi o de refletir e criar condições para uma visão mais crítica por parte dos estudantes com as redes sociais. Foram debatidos, por meio de imagens, textos e vídeos, os pontos positivos e negativos, considerando também a opinião dos alunos. Além disso, os estudantes foram conduzidos à sala de informática, a fim de conhecer algumas redes sociais. Na produção escrita, os alunos produziram um manifesto (gênero trabalhado em aulas anteriores) se posicionando contra ou a favor de redes sociais. A produção foi discutida e, depois, reescrita. Um ponto que necessita ser destacado neste projeto é que, em uma turma de 3º ano do Ensino Médio, o projeto alcançou êxito, no entanto, em uma turma de 1º ano de Ensino Médio o tema não coincidiu com a realidade dos alunos, uma vez que eram poucos os que tinham acesso à internet e às redes sociais. A situação serviu de experiência e reflexão para os professores-PIBID e para a elaboração de novos projetos.
- d) Além destes projetos, foi desenvolvido também o trabalho com a temática *ética*, valor indispensável na formação e nas relações humanas. Primeiramente, foi focalizado o debate do conceito de ética e, em seguida, com o uso de charges, letras de músicas, crônicas e outros gêneros foram discutidos os aspectos da ética em vários segmentos sociais, inclusive na escola. No momento da escrita, a ênfase foi dada para a produção de um conto em que os estudantes teriam que relatar uma situação ética ou antiética. Estes contos foram avaliados e reescritos.
- e) O trabalho com o *consumismo* foi outro tema levado para a sala de aula. Este projeto será exposto, a seguir, com mais detalhes, com o intuito de ilustrar o caminho percorrido durante as aulas. O objetivo principal da escolha deste tema foi ampliar os conhecimentos dos alunos a respeito do consumismo e suas implicações e efeitos na vida do indivíduo e, conseqüentemente, da sociedade.

A primeira aula referente ao consumismo tinha como objetivo apresentar a temática aos alunos. Inicialmente, foi realizada uma atividade de pré-leitura com o intuito de instigar o diálogo com a turma. Assim, os professores-PIBID mostraram algumas imagens acerca do consumismo, considerando o que os estudantes tinham a dizer sobre elas.

Em seguida, foram feitas indagações a respeito de ações/situações do cotidiano dos alunos que envolviam o consumismo, a fim de que eles percebessem que o assunto fazia parte do dia a dia deles. Na atividade seguinte, o conceito de *consumismo* foi apresentado por meio da leitura e discussão de um texto informativo:

Consumismo (de Gabriela Cabral)

Consumismo é o ato de comprar produtos e/ou serviços sem necessidade e consciência. É compulsivo, descontrolado e que se deixa influenciar pelo marketing das empresas que comercializam tais produtos e serviços. É também uma característica do capitalismo e da sociedade moderna rotulada como “a sociedade de consumo”.

Diferencia-se em grande escala do consumidor, pois este compra produtos e serviços necessários para sua vida enquanto o consumista compra muito além daquilo de que precisa.

O consumismo tem origens emocionais, sociais, financeiras e psicológicas onde juntas levam as pessoas a gastarem o que podem e o que não podem com a necessidade de suprir a indiferença social, a falta de recursos financeiros, a baixa auto-estima, a perturbação emocional e outros.

Além de consequências ruins ao consumista que são processos de alienação, exploração no trabalho, a multiplicação de supérfluos (que contribuem para o processo de degradação das relações sociais e entre sociedades) e a oneomania (que é um distúrbio caracterizado pela compulsão de gastar dinheiro que é mais comum nas mulheres tomando uma proporção de quatro por um), o meio ambiente também sofre com este “mal do século”, pois o aumento desenfreado do consumo incentiva o desperdício e a grande quantidade de lixo. (Texto adaptado, disponível em: <<http://tudosobreconsumismo.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 8 mar. 2013).

Ainda, como sugestão de leitura, foram indicados alguns *sites* sobre o tema. E, para finalizar a aula, houve a leitura e discussão oral de algumas tirinhas que se relacionavam à temática trabalhada, como as

tirinhas da personagem Mafalda (uma delas disponível em: <http://cachinhosleitores.blogspot.com.br/>).

Na segunda aula, foi continuado o trabalho com atividades relacionadas a gêneros discursivos. A aula começou com a discussão da seguinte frase exposta no quadro: “Dize-me quanto consumes e te direi quanto vales” (intertextualidade do provérbio bíblico: “Dize-me com quem andas e te direi quem tu és”) e os estudantes foram indagados a respeito da afirmação e de seu significado.

Na sequência, foram apresentados na TV *pen drive* dois curtas-metragens que englobavam o consumismo: “O que a TV faz com as pessoas...”² e “A ilha”³. Estes vídeos, principalmente por conterem conteúdo irônico, prenderam a atenção dos alunos, além de terem proporcionado uma extensa discussão oral.

A próxima atividade consistiu na leitura e debate dos “Mandamentos do consumismo”:

Mandamentos do consumismo

1º) *Adorar o mercado sobre todas as coisas;*

2º) *não profanar a moeda*

3º) *não pecar contra a globalização*

4º) *cobiçar os bens estatais e públicos em defesa da privatização.*

5º) *prestar culto aos sagrados objetos de consumo*

(*Texto adaptado de: <<http://tudosobreoconsumismo.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 11 mar 2013.*)

Para finalizar a segunda aula, foi realizada a leitura de um texto jornalístico “Ter ou não ser”, adaptado de Marina Caruso e Rita Moraes⁴, texto que envolvia a esfera consumista juvenil.

A terceira aula pautou-se na leitura, interpretação e discussão da temática nos gêneros música e propaganda. Para tanto, foi trabalha-

2 Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=mpmKVGjkrM>>. Acesso em: 8 mar. 2013.

3 Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=oQjX19ZPbDY>>. Acesso em: 8 mar. 2013.

4 Disponível em: <<http://www.istoe.com.br/reportagens/detalhePrint.htm?idReportagem=8815&txPrint=completo>>. Acesso em: 8 mar.2013.

da a melodia e a letra das músicas: “Geração Coca-cola”, de Legião Urbana⁵ e “Terceira do Plural” de Engenheiros do Hawaii⁶, ambas com um alto teor crítico.

Além disso, foi trabalhada uma propaganda comercial para que fossem analisados os aspectos consumistas presentes neste gênero. Como atividade inicial, foram feitas algumas perguntas, como: Que ideia ou produto é apresentado na propaganda? Qual a marca do produto? Qual o objetivo maior desta propaganda? Na propaganda, aparece a imagem de parte do rosto de uma pessoa. Caracterize-a. Por que foi utilizada esta determinada pessoa? Quem é o principal público-alvo? Em que lugares essa propaganda poderia ter circulado? Por que o texto da propaganda parece estar em movimento? Por que há a repetição das palavras “fechada, aberta”, que efeito isso causa na propaganda? Que outros exemplos de propagandas comerciais você conhece? Por que esta é uma propaganda comercial? Esta propaganda induz ao consumo? Por quê?

Na quarta aula, foi dado continuidade ao trabalho com o gênero propaganda. Neste momento, houve discussões acerca das características deste gênero e, por conseguinte, os alunos assistiram a algumas propagandas em vídeo (de marca de carro, de chocolate, de produtos de limpeza). Também foi realizada a análise linguística de duas propagandas impressas.

Na quinta aula ocorreu a produção escrita de propaganda. Neste contexto, os professores-PIBID criaram condições para estimular a criatividade e a potencialidade de escrita dos estudantes e também propiciaram a construção de uma visão mais crítica acerca do teor consumista presente em propagandas.

Para a produção escrita, a turma foi dividida em duplas e cada uma delas recebeu uma propaganda impressa (de carro, roupa, comida, eletrodoméstico, celular etc). A proposta foi a seguinte: a partir da análise, discussão e interpretação de uma propaganda, os estudantes produziram outra desconstruindo aquela analisada. Nesta nova propa-

5 Disponível em: <<http://letras.mus.br/legiao-urbana/45051/>>. Acesso em: 11 mar. 2013.

6 Disponível em: <<http://letras.mus.br/engenheiros-do-hawaii/747530/>>. Acesso em: 11 mar. 2013.

ganda produzida pelos alunos, deveria haver a reversão de ideias consumistas impostas pela anterior, ou seja, eles explicariam, por meio de uma propaganda, o porquê de não comprar determinado produto ali mostrado, tendo, portanto, uma visão crítica em relação ao consumismo exacerbado.

A produção foi acompanhada pelos professores-PIBID e depois corrigida e reescrita, na sexta aula. A nova versão das propagandas feitas pelos alunos foi colocada em cartolina. Depois, ocorreu o trabalho com a prática da oralidade, por meio de apresentações orais de propagandas, cuja finalidade era trabalhar estratégias de argumentação e convencimento por meio da oralidade. É interessante frisar que os educandos foram orientados a respeito de questões pertinentes à apresentação oral, realizaram-se comentários relacionados à importância da oralidade e da adequação da fala às circunstâncias impostas pelo meio. Neste sentido, cada grupo explicou a importância da propaganda criada, comentando as imagens e *slogans* utilizados, tentando convencer a classe de que a propaganda do grupo alcançou o objetivo almejado: a desconstrução do aspecto consumista da propaganda original.

Cada apresentação oral foi discutida e, neste momento, os professores-PIBID confirmaram o êxito do trabalho com o projeto temático *consumismo*, visto que as propagandas dos alunos foram bastante criativas e atenderam a proposta estabelecida.

Assim, percebe-se que os projetos temáticos abordaram vários aspectos como o trabalho com gêneros, com leitura, oralidade, escrita e reescrita e, principalmente, fomentaram uma visão mais aguçada e crítica dos estudantes para temas de relevância não só escolar, mas também social.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme procuramos relatar ao longo do capítulo, o trabalho do PIBID-Português com a oralidade, a leitura e a produção escrita e reescrita, concebidas como práticas sociais, fornecem possibilidades ao indivíduo de compreender profundamente os fatos da realidade, gerando reflexão, posicionamento e ação transformadora. Eis, portanto, o papel

do grupo PIBID-Português da Unicentro, Campus de Irati: formar cidadãos questionadores, capazes de, por meio das práticas de oralidade, leitura e produção escrita, situar-se conscientemente no contexto social e, ao mesmo tempo, buscar uma convivência mais feliz e mais justa para todos.

Como o projeto desenvolve-se em uma escola pública da rede estadual do município de Irati, PR, município que enfrenta graves problemas sociais e educacionais, as ações possibilitam aos alunos envolvidos a melhoria na competência de leitura e produção textual, práticas que lhes darão melhores condições para o enfrentamento das problemáticas sociais. Do que já se pode constatar, o projeto tem possibilitado aos envolvidos: *i*) melhor desempenho escolar; *ii*) contribuição decisiva para uma boa formação inicial do professor; *iii*) maior interação entre a comunidade e a escola; *iv*) maior interação entre a Educação Básica e a Universidade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais: ética. Secretaria de Educação Fundamental. 2ec. Volume 8. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BORDONI, T. C. Uma postura interdisciplinar. Disponível em: <http://www.forumeducacao.hpg.ig.com.br/textos/textos/dídat_7.htm>. Acesso em: 10 mai. 2013.
- BOVO, M. C. Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da ação pedagógica. In: Revista Urutágua - revista acadêmica multidisciplinar. 2007. Disponível em <<http://www.urutagua.uem.br/index.htm>>. Acesso em: 10 mai. 2013.
- FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- MENDONÇA, M. Formação do professor e letramento escolar: projetos temáticos e gêneros textuais. Anais do XIV COLE, 2003.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para Educação Básica. Curitiba, 2006.

SILVA, E. T. De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1991.

Sites consultados:

<<http://tudosobreconsumismo.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 8 mar. 2013.

<<http://cachinhosleitores.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 8 mar. 2013.

<<http://www.youtube.com/watch?v=mpmKVGjkrM>>. Acesso em: 8 mar. 2013.

<<http://www.youtube.com/watch?v=oQjX19ZPbDY>>. Acesso em: 8 mar. 2013.

<http://www.istoe.com.br/reportagens/8815_TER+OU+NAO+SER>. Acesso em: 8 mar. 2013.

<<http://letras.mus.br/legiao-urbana/45051/>>. Acesso em: 11 mar. 2013.

<<http://letras.mus.br/engenheiros-do-hawaii/747530/>>. Acesso em 11 mar. 2013.

CAPÍTULO 4

LETRAMENTO LITERÁRIO E A FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO MÉDIO¹

Mirian Hisae Yaegashi Zappone

1. INTRODUÇÃO

Muito embora haja as *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio*, nas quais são apresentadas algumas orientações para o ensino de literatura, e os *Parâmetros Curriculares Nacionais - EM*, perspectiva mais genérica sobre o ensino da linguagem na escola, o que se observa - por meio do contato frequente que temos com professores de Ensino Médio e das frequentes idas às escolas em razão dos Estágio Supervisionado - é que esses documentos são lidos de modo muito rarefeito: os professores sabem de sua existência, mas não conhecem de forma aprofundada seus conteúdos, muito embora eles apareçam sumarizados e recortados nas Propostas Pedagógicas das escolas. Considerando este fato, a hipótese de trabalho estabelecida na elaboração do projeto de Educação Literária desenvolvido pelo PIBID-Letras da Universidade Estadual de Maringá foi a de que, embora houvesse esses documentos normativos sobre o ensino de literatura, o elemento efetivamente norteador dos programas de Ensino Médio, não só em relação à literatura, mas também em outras áreas, continua sendo o vestibular.

Esta hipótese ancora-se em base histórica, pois, ao se analisar a gênese da escola secundária no Brasil, observa-se que ela nasce profundamente ligada a uma visão propedêutica, visando o ingresso ao ensino

¹ Este trabalho foi realizado com o apoio da CAPES, entidade do Governo Brasileiro, voltada para a formação de recursos humanos.

superior. Neste sentido, a tese de Márcia Razzini (2000) – *O espelho da nação: a Antologia nacional e ensino de português e de literatura(1838-1971)* apresenta dados significativos sobre como se desenvolveu o ensino de literatura e de língua materna em nosso país no período referido. Além de mostrar que a literatura nacional substituiu vagarosamente as disciplinas clássicas (latim, retórica e poética), Razzini (2000) também evidencia que o ensino secundário² não foi planejado enquanto uma etapa da escolarização em nosso país. Ele surge atrelado às demandas de acesso ao ensino superior, como forma de os candidatos atestarem conhecimentos mínimos exigidos pelas poucas faculdades que havia no Brasil no final do século XIX. Esse conhecimento era certificado através dos chamados “Exames preparatórios” que garantiam o acesso ao Ensino Superior, mesmo que os alunos não tivessem frequentado a escola secundária. A obrigatoriedade deste nível de ensino só foi instituída tardiamente com a Reforma Francisco Campos, em 1931, que deu maior organicidade para o ensino secundário, além de torná-lo uma exigência para o ingresso no ensino superior.

Estes fatos de natureza histórica geraram algumas consequências para o Ensino Médio brasileiro: 1) seu caráter propedêutico e 2) a subordinação dos currículos das escolas aos programas exigidos pelas faculdades e universidades, consequências que podem ser observadas até os dias de hoje, muito embora haja as diretrizes governamentais que procuram apagar a existência dos vestibulares como o grande vetor dos conteúdos trabalhados no Ensino Médio. Considerando estes dados, o projeto PIBID intitulado Educação Literária no nível médio foi elaborado a partir dos programas propostos pelas universidades, já que parecem ser eles que, menos ou mais enfaticamente, situam-se no horizonte das escolas como objetos de ensino e aprendizagem.

Em levantamento³ não exaustivo, mas representativo, o que se

2 É preciso destacar que o atual Ensino Médio recebeu várias denominações de acordo com as muitas reformas educacionais implantadas pelos gestores de educação em nosso país.

3 Ao todo, foram consultadas 15 universidades, a saber: UEL, UEM, UFMG, Unesp, Unicamp, UNIOESTE, Unicentro, PUC-RS, UFG, UEPG, Udesc, UFPR, UFSC, UFPR-Litoral, USP, além das indicações do MEC para o ENEM.

pôde observar é que, de modo menos ou mais enfático, as universidades requerem dos alunos, em relação ao programa de literatura, que tenham conhecimento das obras literárias da tradição portuguesa e/ou brasileira (em alguns casos também a africana), sabendo reconhecer nelas as marcas histórico-estéticas, além das convenções particulares que regem a construção do texto literário, a saber, os diferentes modos de representação ou as diferentes técnicas de construção literária segundo a própria teoria literária como se pode notar nos destaques feitos em algumas dos programas ou matrizes apresentadas a seguir. Elas são extensas, mas muito exemplificativas das ideias aqui formuladas:

Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
Competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.
H15 - Estabelecer **relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando** aspectos do contexto histórico, social e político.
H16 - Relacionar **informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.**
H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Matrizes curriculares para o ENEM – INEP, 2012, grifamos)

Além das obras literárias indicadas para a leitura, o candidato deverá conhecer algumas noções fundamentais, como:

- o que é e quais são os **gêneros literários**;
- reconhecer figuras de linguagem (especialmente metáfora), simbologia, tensão, criação de expectativa e ironia;
- na narrativa: elementos como tempo, espaço, personagem, narrador, foco narrativo, intriga, clímax, desfecho, caracterização;
- na poesia: versificação, metrificação, rima, ritmo, sonoridade;
- periodização literária: **principais autores e características de cada escola e/ou período na Literatura Brasileira;**

- Literatura como manifestação da Cultura Brasileira.” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, CVU, 2013, grifamos)

Como é possível notar, há uma ênfase no tratamento do texto literário enquanto arte que não pode prescindir de uma leitura especializada na qual se conjuguem aspectos relacionados aos conhecimentos dos gêneros literários e às modalidades expressivas da literatura, além do conhecimento dos vários regimes de escrita que constituem os diferentes estilos de época. Configura-se, assim, um modo bastante específico de leitura para o nível médio de ensino, ou seja, trata-se de um letramento particular, característico do meio escolar. Segundo Kleiman (2004), letramento diz respeito às práticas sociais de uso da escrita (entre elas a literária), realizadas com objetivos específicos e em espaços específicos, o que equivale a dizer que os usos da escrita (entre eles a leitura de textos literários) dependem dos lugares, dos objetivos e das culturas dos sujeitos que as realizam. Na concepção de Kleiman, portanto, os letramentos são práticas emolduradas pelo espaço social, pela cultura e pela história. Nesse sentido, para se pensar em ensino de literatura, é preciso que pense quais são seus objetivos na escola secundária brasileira e quem são os sujeitos que irão praticá-la.

2. LITERATURA NO ENSINO MÉDIO E FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS

Como se viu anteriormente, embora haja várias normativas para o Ensino Médio, o vestibular acaba sendo o principal vetor dos conteúdos das disciplinas estudadas no Ensino Médio. Observando os programas de algumas universidades, nota-se que a leitura exigida nas provas de literatura dos exames vestibulares pode ser caracterizada como uma “leitura literária”, como a tem chamado o professor João Adolfo Hansen (2005). O autor afirma que esta leitura se caracteriza pela necessidade de conhecimento dos códigos que regem a escrita literária (convenções dos gêneros e dos estilos de época), conhecimento que permitiria

ao leitor refazer as “convenções simbólicas” que determinam o modo de fingimento do texto ou seu artifício de ficcionalização:

Para que uma leitura se especifique como leitura literária, é consensual que o leitor **deva ser capaz de ocupar a posição semiótica do destinatário** do texto, refazendo os processos autorais de invenção que produzem o efeito de fingimento. Idealmente, **o leitor deve coincidir com o destinatário [intratextual] para receber a informação de modo adequado**. Essa coincidência é prescrita pelos modelos dos gêneros e pelos estilos, que funcionam como reguladores sociais da recepção, compondo destinatários específicos dotados de competências diversificadas; mas a coincidência é apenas teórica, quando observamos o intervalo temporal e semântico existente entre destinatário e leitor. Assim, a leitura literária é uma poética parcial ou uma produção assimétrica de sentido. (HASEN, 2005, p.20)

A leitura literária é uma experiência do imaginário figurado nos textos feita em liberdade condicional. Para fazê-la, o leitor deve refazer – e insisto no “deve” – as convenções simbólicas do texto, entendendo-as como procedimentos técnicos de um ato de fingir. (*Idem*, p.26).

Observar-se que a fala de Hansen é bastante enfática (uso do verbo “dever” na acepção de “ter de”, “precisar de”), ao reforçar o fato de que é uma necessidade ou condição para a leitura literária que o leitor ocupe a posição de destinatário intratextual, o que só é possível a partir da prescrição dos modelos dos gêneros e dos estilos, considerados “reguladores sociais da recepção”. Aguiar (2000) também defende posição semelhante, ao afirmar que a leitura do texto literário implica a observação de suas particularidades, ou seja, a leitura literária tem como condição básica o conhecimento das normativas que regem o *decoro* particular das composições literárias. Assim, ler literariamente implica conhecer tais regras e interpretá-las:

Toda obra de arte impõe um *decoro* particular. No nível mais simples, diríamos: de personagens cômicos, esperamos gestos cômicos; de trágicos, trágicos; e assim por diante. Mas há questões mais complexas. Ao lermos um romance, veremos seres – [...] –

os personagens – muito parecidos conosco, as pessoas, digamos, reais. Mas eles não são nós. Não agem, no fundo, como nós. Pode-se dizer que são melhores do que nós. Não padecem da incoerência do nosso cotidiano. [...] Na arte, o vilão mais vilão será sempre mais virtuoso do que o mais virtuoso santo na vida real. Há um comportamento, portanto, que é próprio desse mundo, e que só a ele pertence. A esse conjunto de expectativas geradas e de gestos que com elas estejam de acordo, chamamos *decoro*. Um conceito fundamental para entender o valor de uma obra literária, até porque hoje muitos efeitos surpreendentes derivam de quebras pertinentes do decoro, que geram ironias e despertam a reflexão. (AGUIAR, 2000, p. 20-21).

Na fala desses dois importantes professores/pesquisadores brasileiros, explicita-se a maquinaria da leitura do texto literário que, diferentemente do que muitos pensam, tem muito pouco a ver com prazer e muito mais com aprendizado, com conhecimento, pois como lembra Chartier (1996, p.21), “mas ler aprende-se”, a leitura é uma prática que não se realiza naturalmente como a fala, mas necessita de uma aprendizagem formal. No caso da leitura do texto literário, esta aprendizagem se torna condição *sine qua non*, sob o perigo de as leituras produzirem interpretações impertinentes ou completamente inapropriadas para os textos. Roger Chartier (1996) também aborda a leitura, observando que todo texto (entre eles o literário) solicita um uso adequado ou a observação de uma ordem pré-existente a ele, a “ordem dos livros”:

Com efeito, todo autor, todo escrito impõe uma ordem, uma postura, uma atitude de leitura. Que seja explicitamente afirmada pelo escritor ou produzida mecanicamente pela maquinaria do texto, inscrita na letra da obra como também nos dispositivos de sua impressão, o protocolo da leitura define quais devem ser a interpretação correta e o uso adequado do texto, ao mesmo tempo que esboça seu leitor ideal. (CHARTIER, 1996-a, p.21)

Ora, os textos dos autores em tela apontam também para o fato de que o texto literário constrói, por meio de seus protocolos, um destinatário ideal, ou seja, um leitor intratextual imaginado pelo autor e

a partir do qual são pensadas as estratégias textuais de criação. No entanto, nem sempre os leitores de carne e osso coincidem com os leitores imaginados pelos autores, o que supõe um grande problema para a leitura e para a leitura literária. Como salienta J. A. Hansen (2005), “há um intervalo temporal entre o texto e o leitor” que gera uma distância de ordem semântica entre ambos, sobretudo no caso dos textos que pertencem a formações históricas diferentes da dos leitores reais. Neste sentido, quanto maior for esta distância, maior a necessidade de ofertar-se aos leitores (no caso, aos alunos e alunos adolescentes, no caso do Ensino Médio) elementos e informações que possam preenchê-la. Essa é a função da escola e do ensino de literatura no nível médio se queremos atender às solicitações dos programas de literatura propostos pela universidade já que, em tese, eles pressupõem que o leitor leia literariamente, como se procurou mostrar ao apresentar os programas de literatura propostos por algumas universidades.

Talvez não seja necessário lembrar as condições do ensino público brasileiro, sobretudo nas muitas escolas de periferia, mas, quando no Ensino Médio público o professor tem tempo e até mesmo o preparo necessário para trabalhar as convenções e os estilos próprios da arte literária? A resposta vem do mesmo J. A. Hansen que, ao discutir o tema da leitura literária na escola pública brasileira, afirma:

Talvez não fosse preciso lhes dizer que no cotidiano brasileiro das salas de aula, essas belas noções estão arquivadas pelo movimento objetivo do capital, que produz a precariedade da escola pública reproduzindo a exploração de classe. O que aparece como efetivamente importante no ensino secundário que valoriza a leitura de ficção como atividade é que as coisas que os estudantes são obrigados a memorizar da leitura “caem no vestibular”. O vestibular é o *telos* da leitura secundária de ficção: sem ironia, lê-se Drummond porque a negatividade cai no vestibular.” (HANSEN, 2005, p.42-3).

Assim, sem os conhecimentos necessários para ler literariamente, os alunos transformam a leitura literária em atividades de “memorização” porque não possuem a formação que os levaria a acessar os sen-

tidos propostos pelos textos, as particularidades estéticas do discurso literário que poderiam levar ao prazer, à fruição. É preciso “decorar” as características do arcadismo, do realismo, do modernismo e saber identificar como elas aparecem nos textos. Logo, a leitura literária no Ensino Médio se torna um faz-de-conta, no qual os alunos fingem compreender os textos simplesmente porque estão destituídos dos conhecimentos necessários para fazê-lo.

Magda Soares (2001) fala-nos sobre a “escolarização” da literatura infantil e juvenil na escola, entendendo escolarização como sendo a “apropriação” desta literatura no espaço escolar, de modo a escolarizá-la, didatizá-la e aponta algumas inadequações neste processo, no caso de livros destinados ao Ensino Fundamental. O conceito de escolarização também pode ser pensado no caso do Ensino Médio, e o que gostaríamos de destacar sobre ele é que, primeiramente, ele apresenta para adolescentes textos que não foram feitos pensando-se em públicos jovens, além de a maioria desses textos se situarem histórica, social e culturalmente muito distantes dos leitores. Neste processo de escolarização, a leitura pretendida ou objetivada é aquela que pressupõe um leitor que conheça as convenções da escrita literária, aspectos introduzidos de modo muito rarefeito nos textos didáticos. Finalmente, esta leitura é pontuada como uma leitura que deve levar ao deleite, ao prazer propiciado pela literariedade, pela artisticidade do texto literário, que pode ser alcançado, segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, a partir do contato efetivo com o texto, como se a leitura literária não implicasse em esforço, conhecimento e aprendizagem do decoro particular deste tipo de texto:

POR QUE A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO?

.....
Por isso, faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária. **Estamos entendendo por experiência literária o contato efetivo com o texto. Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração particular do texto literário,**

pelo uso incomum da linguagem, consegue produzir no leitor, o qual por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a **fruição estética** (BRASIL, 2006, p. 55, grifamos)

Considerando que o excerto apresentado foi retirado de parte das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) que se intitula “Por que a literatura no Ensino Médio?”, indicando os objetivos desta disciplina, podemos depreender dele e de outras partes deste documento, que uma das finalidades do ensino de literatura seria o de possibilitar o prazer estético em oposição à leitura de “escolhas anárquicas” – é este o termo utilizado no documento - que os adolescentes fazem fora da escola e não possibilitariam o prazer de caráter estético.

Diante do exposto, podemos tentar ligar alguns pontos de nossa exposição. Se, por um lado, as OCEM enfocam uma perspectiva do ensino de literatura na qual se deve privilegiar o contato direto dos alunos com o texto, fato que levaria ao prazer estético proporcionado pela elaboração particular do texto literário, por outro lado, a escola vivencia, no plano de suas práticas efetivas, a realidade imposta pelos exames vestibulares. Esses, como vimos, partem da premissa de que a escola deve formar o leitor literário, ou seja, um leitor que deve ser capaz de se apropriar adequadamente dos textos literários que tem como elementos reguladores de sua recepção as convenções particulares do discurso literário. No meio destas duas orientações, a realidade escolar se impõe: nem prazer estético, nem leitura literária, uma vez que os textos literários quase nunca são lidos integralmente (o que valem são os resumos ou esquemas, pois não há tempo hábil para a leitura de tantos textos) e a leitura adequada (a literária) se resume a esquemas sobre períodos literários e características de época que devem ser decorados, pois, como disse Hansen (2005), elas são “as coisas que os estudantes precisam memorizar porque caem no vestibular”.

Como se pode notar, a leitura de textos literários solicitada aos estudantes de Ensino Médio no Brasil constitui uma prática de letramento muito específica, alinhada aos padrões da cultura letrada que valoriza um modo de ler construído ao longo do tempo a partir das

balizas da crítica e da historiografia literária. Por essa razão, os livros didáticos trazem como conteúdos a serem aprendidos pelos alunos não só excertos de alguns textos e autores como também os conhecimentos necessários (contextualização histórica e estética dos textos) para que esses possam se apropriar de tais textos a partir deste modelo de leitura.

Muito embora a leitura literária pressuposta nas aulas de literatura no Ensino Médio brasileiro seja apenas uma prática de letramento, a escola a considera a mais importante, como de fato o é, mas relega à marginalização outras leituras e textos. Deste modo, faz um apagamento dos letramentos dos estudantes em relação a outros textos ficcionais (leitura de *bestsellers* como *Crepúsculo*, *Harry Potter*, os vídeo games, histórias em quadrinho, mangás, etc).

Ora, se letramento diz respeito às práticas sociais de uso da escrita que estão diretamente ligadas à identidade dos sujeitos que as realizam, a contextos e objetivos específicos, torna-se extremamente relevante que os alunos possam ser esclarecidos sobre o modo de leitura que a escola requer e que esta leitura é apenas uma de outras leituras que o aluno pode e deve praticar. Mais ainda, é fundamental que o aluno perceba as relações de poder estabelecidas dentro da escola na medida em que esta divulga e patrocina o conhecimento das formas cultas da cultura, muito embora esta não seja a única no horizonte formativo dos alunos que podem ser afetos a outras culturas que não a letrada.

Tendo em vista este quadro sobre o letramento literário requerido pela escola de nível médio brasileira é que foram pensadas as estratégias de ensino de textos literários para o projeto PIBID-Letras da Universidade Estadual de Maringá.

3. CONSIDERAÇÕES

Como lembra Chartier (1996-b), a leitura tem uma história e uma sociologia, ou seja, ela se constrói enquanto um fazer dos indivíduos e requer, necessariamente, um aprendizado. Foi nesta perspectiva que o projeto PIBID-Letras da Universidade desenvolveu suas estratégias de ensino e aprendizagem nos colégios estaduais Gastão Vidigal e João

XXIII. A partir da formação de cinco turmas em cada colégio nas quais trabalhavam dois bolsistas, foram realizadas oficinas nas quais priorizou-se a leitura dos textos literários indicados para o PAS-UEM. Já que se objetivava a leitura literária, os alunos bolsistas receberam formação específica sobre as convenções dos textos literários a partir do estudo dos gêneros e dos estilos de época. Para a elaboração das oficinas, realizavam estudos específicos dos estilos individuais dos autores a serem estudados. Com base nesta formação, os bolsistas foram orientados a elaborar sequências didáticas nas quais desenvolveram estratégias de ensino visando a diminuição da distância temporal, linguística e cultural dos alunos em relação aos textos estudados. Nas sequências didáticas foram, também, ofertados conteúdos de formação relativos aos gêneros, estilos e autores estudados, além de exercícios gerais e exercícios retirados de exames vestibulares.

Como se nota, trata-se de uma didática que se alinha ao enfoque já elaborado pelos livros didáticos de literatura. Entretanto, o que se procurou focar seja para os bolsistas, seja para os alunos de Ensino Médio foi o fato de que a leitura literária se configura como uma leitura muito especializada, já que requer uma formação específica de seu leitor. Além disso, o espaço social de sua efetivação é a escola e seu objetivo enquanto um conteúdo curricular é a formação de um gosto literário culto ao qual o aluno pode ou não aderir, afinal de contas, a escola ainda é caminho, muito embora os alunos possam escolher outras veredas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, F. As questões da crítica literária. In: MARTINS, M. H. et al. **Ou-
tras leituras**: literatura, televisão, jornalismo de arte e cultura, linguagens inte-
ragentes. São Paulo :Itau Cultural, 2000.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Orientações Cur-
riculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas tecnologias**.
Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, pp.49-
81. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volu-
me_01_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volu-
me_01_internet.pdf)>, 2006. Acesso em 10 abr. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002, p.123-145.

CHARTIER, R. Prefácio. In: ____ (org.). **Práticas de leitura**. São Paulo : Estação liberdade, 1996-a, pp. 19-22.

CHARTIER, R. Do livro à leitura. In: ____ (org.). **Práticas de leitura**. São Paulo : Estação liberdade, 1996-b, pp. 77-106.

HANSEN, J. A. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, M.; SCHAPOCHNIK, N. **Cultura letrada no Brasil**: objetos e práticas. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: ____ **Os significados do letramento**. Campinas : Mercado de Letras, 1ª. ed. 1995, 7ª ed.2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Matriz de referência do ENEM (2012)**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf. Acesso: 08 abr. 2013.

RAZZINI, M. P. G. Breve histórico do Português e da literatura no ensino secundário: a ascensão do Português e da literatura brasileira. IN: _____. **O espelho da nação**: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura(1838-1971). 2000. 277f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: ____; EVANGELISTA, A. A. et al. (orgs.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte : Autêntica, 2001, pp. 17-48.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Comissão do vestibular unificado – CVU. **Programas das provas**. Literaturas em língua portuguesa (2013). Disponível em: <<http://www.cvu.uem.br/programas.html>>. Acesso em: 08 abr. 2013.

CAPÍTULO 5

PIBID ESPANHOL UEPG: AS AFRICANIDADES E OS GÊNEROS TEXTUAIS¹

Ligia Paula Couto

Ione da Silva Jovino

Daniela Terezinha Esteche Maciel

1. INTRODUÇÃO

Este artigo abordará as ações do projeto PIBID Espanhol da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Esse projeto se iniciou em julho de 2011 e tem como objetivo principal o desenvolvimento de um trabalho embasado na teoria dos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008; DCE-PR, 2008; BAKHTIN, 2003) e o atendimento à Lei 10.639/03.

As **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: Língua Estrangeira Moderna do estado do Paraná (DCE-PR) (2008) se pautam na pedagogia crítica e nos gêneros textuais como referenciais teóricos. A pedagogia crítica ganha destaque nas DCE-PR (2008, p. 52) com o intuito de valorizar “a escola como espaço social democrático”, em que o/a aluno/a terá a oportunidade de se apropriar criticamente e historicamente “do conhecimento como instrumento de compreensão das relações sociais e para a transformação da realidade”. Nesta perspectiva, objetiva-se resgatar a função social de se estudar uma língua estrangeira (LE) e discutir a temática “do respeito à diversidade (cultural, identitária, linguística)” problematizando a questão da hegemonia cultural.

¹ Este trabalho foi realizado com o apoio da CAPES, entidade do Governo Brasileiro, voltada para a formação de recursos humanos.

Fundamentar o processo de ensino-aprendizagem de LE de acordo com os princípios da pedagogia crítica significou repensar os métodos de ensino da escola pública paranaense. E foi exatamente esse movimento crítico que levou a um afastamento do método tradicional (gramática tradução), dos estruturais (audiolingual, audiovisual) e da abordagem comunicativa das bases teóricas das DCE-PR (2008). Nenhum desses métodos ou abordagens se aproximaria da concepção de ensino proposta pela pedagogia crítica e, como consequência disso, a teoria dos gêneros textuais foi vislumbrada como um caminho possível.

No que se refere à Lei 10.639, foi promulgada em 09 de janeiro de 2003 e modifica o artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, bem como da “História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2003). A referida lei foi posteriormente reformulada pela Lei 11.645/08, estabelecendo também a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena brasileira.

Diante das propostas das DCE-PR (2008) para o trabalho com os gêneros textuais e com a diversidade cultural e da Lei 10.639/03, o PIBID Espanhol UEPG lançou uma proposta de ensino para a língua espanhola, a qual será apresentada neste artigo.

2. FUNDAMENTANDO AS AÇÕES DO PIBID ESPANHOL UEPG

Segundo Marcuschi (2008), os gêneros textuais são estudados desde Platão (tradição poética) e Aristóteles (tradição retórica), no entanto, o foco desses estudos se voltava principalmente para aspectos literários. Atualmente, a área da linguística vem contribuindo para a expansão das discussões dessa teoria, com diferentes linhas de tratamento para a temática. No caso desta pesquisa, nos baseamos na que Marcuschi define como *linha bakhtiniana*, a qual é influenciada fortemente pela orientação vygotskyana socioconstrutivista e pelas discussões sobre o conceito

de sequência didática elaborado pela Escola de Genebra representada por Schneuwly/Dolz.

Para explicarmos como se daria a relação da teoria dos gêneros textuais com a prática do ensino da língua espanhola, iniciamos com a definição do conceito de gênero textual. Ainda segundo Marcuschi (2008, p. 155), gênero textual é a materialização dos textos (orais ou escritos) em situações comunicativas, por isso são encontrados em nosso dia a dia. Eles são marcados por “padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos”, sendo que tais marcas não se dão aleatoriamente, pelo contrário, são determinadas por elementos históricos e sociais. Os gêneros podem ser expressos de diversas maneiras como, por exemplo, telefonema, carta pessoal, romance, notícia jornalística, piada, conversa espontânea, artigo científico, etc.

Portanto, tratar o ensino da LE fundamentado na teoria dos gêneros textuais significa assumir os discursos sociais que compõem essa língua, ou seja, considerar textos (orais e escritos) que fazem parte de práticas discursivas para ensinar a LE. Esses textos precisam ser autênticos e o trabalho com eles envolveria, segundo as DCE-PR (2008, p. 58), “a análise e a crítica das relações entre texto, língua, poder, grupos sociais e práticas sociais”. Nesse sentido, concordamos com Hila quando afirma que:

No caso da leitura, o que se tem ressaltado é que a escola precisa formar leitores críticos que consigam construir significados para além da superfície do texto, observando as funções sociais da leitura e da escrita nos mais variados contextos, a fim de levá-los a participar plena e criticamente de práticas sociais que envolvem o uso da escrita e da oralidade. A noção, portanto, de prática social, convoca um dos primeiros argumentos em defesa do uso dos gêneros em sala de aula. (HILA, 2009, p. 159)

Pensando na didática do ensino da língua espanhola, para desenvolver uma análise e uma crítica das relações que o texto estabelece com a língua e práticas sociais, é necessário explorar alguns conceitos que estão embutidos na teoria dos gêneros textuais; entre eles, destacamos: suporte, esfera discursiva, identidade do/s emissor/es e do/s receptor/es, finalidade, tema, tipo textual e estrutura composicional do gênero.

Sendo assim, ao se trabalhar com diversos gêneros textuais na aula de LE, esses conceitos terão que ser debatidos de diferentes formas por meio de atividades de compreensão textual e produção escrita.

No entanto, ainda cuidando dos encaminhamentos metodológicos e da didática no trabalho com o gênero textual, temos que considerar o conceito de sequência didática (SD) elaborado por Schnewly e Dolz (2004). Na SD, se torna necessário elencar alguns passos, o primeiro deles seria a apresentação de uma situação, que revelaria a necessidade e o motivo de produção de determinado gênero; o segundo seria ler o gênero textual em foco e realizar atividades de compreensão focando questões relacionadas ao suporte, esfera discursiva, identidade do/s emissor/es e do/s receptor/es, finalidade, tema, tipo textual e estrutura composicional; o terceiro seria a produção escrita do gênero em foco, já prevendo um processo de reescrita; e, o último passo seria tratar da circulação do gênero produzido em aula.

No que se refere ao atendimento à Lei 10.639/03, é necessário ainda demarcar o principal referencial. Em nossa proposta, dentre os diversos rumos que poderíamos tomar, escolhemos trabalhar com o conceito de africanidades proposto por Silva (2005), para quem a expressão refere-se às raízes da cultura brasileira que têm origem africana:

As Africanidades Brasileiras vêm sendo elaboradas há quase cinco séculos, na medida em que os africanos escravizados e seus descendentes, ao participar da construção da nação brasileira, vão deixando nos outros grupos étnicos com que convivem suas influências e, ao mesmo tempo, recebem e incorporam as destes. Portanto, estudar as Africanidades Brasileiras significa tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos descendentes de africanos, mais ainda de todos que a sociedade marginaliza. Significa também conhecer e compreender os trabalhos e criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e de situar tais produções na construção da nação brasileira. (SILVA, 2005, p. 156)

O projeto, por focar o ensino da língua espanhola, ampliou o conceito de africanidades para tratar dos povos falantes do espanhol,

buscando elementos que tivessem raízes africanas em suas culturas e aplicando ao ensino de espanhol como LE. Queremos, com base no exposto por Silva (2005), nos reportar aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprio dos negros latino-americanos e, de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada um, fazem parte do seu dia a dia e podem de alguma maneira se relacionar com as culturas de origem africanas e afro-brasileiras.

Tendo explicado, resumidamente, a teoria dos gêneros textuais e uma possibilidade de concretização dessa teoria no ensino de LE e nossa forma de compreensão do trabalho com a Lei 10.639/03, nos voltamos à formação inicial de professores de espanhol para lidar com essas questões.

O grupo PIBID Espanhol UEPG se constitui de duas professoras coordenadoras (professoras da UEPG da área de estágio), uma professora supervisora (professora de espanhol da rede pública no Paraná) e de doze bolsistas (graduandos do 1º ao 4º ano da licenciatura em Letras espanhol/português). Por um semestre, foram lidos e estudados textos que proporcionaram a discussão de todas as questões relacionadas à teoria dos gêneros textuais, à Lei 10.639/03 e ao conceito de africanidades e, para traçar uma aproximação com a concretização dessas teorias nas aulas de espanhol na escola pública em que esse projeto PIBID atua, aos bolsistas foi dada a tarefa de elaborar uma unidade didática (UD), para compor um LD, no período de dezembro/2011 a fevereiro/2012.

O processo de criação das UD se iniciou na interação da professora supervisora com a coordenação do projeto PIBID que, conjuntamente, elaboraram a estrutura da UD tendo em vista a realidade e os objetivos de aprendizagem da escola pública em que desenvolvemos a proposta. Sendo assim, a coordenação e a supervisão do projeto organizaram a estrutura da UD em sete seções e orientaram todos os bolsistas com base nesse esquema.

As seções se configuraram da seguinte maneira: A seção 1 é uma página que deve trazer os conteúdos e objetivos desenvolvidos na UD, levando em consideração as quatro habilidades (oralidade, escrita, leitura e escuta). A seção 2 é uma página de abertura com discussão sobre temática da UD, geralmente focando uma atividade com imagem (foto, pintura). A seção três é o início de trabalho com

o gênero textual e foi intitulada “El texto em nuestras vidas” (o texto em nossas vidas), sendo que é necessário trabalhar três gêneros, com o primeiro deles como o objetivo alvo da unidade; para esta seção, é prevista uma série de atividades de compreensão textual que contemplem os seguintes itens: temática, função, suporte, esfera discursiva, interlocutores, tipo textual, estrutura composicional do gênero, questões de compreensão. A seção 4, intitulada “La lengua en su uso” (a língua em seu uso), trabalha com o aspecto gramatical, o qual somente será escolhido a partir do gênero textual foco da UD; esse trabalho com a gramática prevê uma metodologia indutiva de abordagem de ensino da LE e, além disso, uma relação direta da gramática que se destaca na constituição do gênero textual alvo da UD. Na seção 5, chamada de “Creando” (criando), é o momento de se promover a produção escrita; a orientação dada foi a de que era importante elaborar uma proposta criativa para que os/as alunos/as escrevessem um texto explorando o gênero textual alvo da UD. Considerando que a escrita é um processo, a seção 6, “Recreando” (recriando), propõe uma atividade de reescrita do texto. E, por fim, na seção 7, com o título de “Mis huellas de aprendizaje” (meus passos de aprendizagem), há a oportunidade de se revisar os tópicos estudados na UD por meio de exercícios mais lúdicos, como jogos, cruzadinhas, competições, etc. Além dessas seções, ficou previsto o uso de caixas explicativas para tratar a questão da variação linguística, uma vez que os países falantes da língua espanhola são mais de vinte. E também o uso de outras caixas explicativas para definir os constituintes do gênero textual: suporte, esfera discursiva, função, tipo textual, etc., de modo a elucidar esses conceitos para que os/as alunos/as pudessem realizar as atividades de compreensão textual dentro das expectativas.

Após definirmos a estrutura das UD, nos reunimos com os bolsistas para explicar as seções e dar exemplos de atividades. Durante os encontros de orientação, que totalizaram seis horas, os questionamentos dos bolsistas se referiam, basicamente, aos seguintes aspectos: como escolher o tópico gramatical e trabalhar com a gramática indutiva e como definir a ordem das UD a partir da gramática. Essa preocupa-

ção excessiva dos bolsistas em estabelecer, previamente, os tópicos gramaticais para só então selecionar os textos que comporiam a UD, nos mostrou que toda a discussão teórica sobre os gêneros textuais havia servido para elucidar como trabalhar com a compreensão textual numa nova perspectiva, mas não para problematizar o espaço da gramática na relação com o texto. Na fala de alguns bolsistas, ficava evidente uma preocupação excessiva com o ensino da gramática nos moldes de métodos estruturais, o que contradizia nosso referencial teórico. A princípio, não houve dúvidas levantadas sobre como explorar as africanidades.

Após o esclarecimento das dúvidas iniciais, cada bolsista escolheu um tema sobre o qual gostaria de trabalhar e, a partir do tema, todo o grupo debateu possibilidades de gêneros para explorar a temática. Com temas e gêneros elencados e com a estrutura da UD previamente definida, os bolsistas tiveram seis semanas para elaborar a UD individualmente sob a orientação das professoras coordenadoras e supervisora.

No tocante às africanidades, ao término da primeira versão das UD, poucos bolsistas se ocuparam com os conteúdos relativos a esse conceito. Mesmo após as leituras sobre o tema e as consequentes discussões e análises de materiais didáticos com a perspectiva de mostrar ausência/presença de uma abordagem nessa perspectiva, concluímos que o trabalho de crítica é bem mais fácil, ou menos trabalhoso de ser feito que a proposição de outro olhar, a partir de outros referenciais que necessitem tanto da desconstrução de categorias já tão cristalizadas e naturalizadas quanto da reconstrução das mesmas. Entendemos que o trabalho com as africanidades exigiria de nós um esforço pela construção de um conhecimento, que mesmo não estando oculto, não está visível nos materiais que nos utilizamos para trabalhar com a língua espanhola em sala de aula.

Era preciso constituir uma superfície de inscrição, na qual pudéssemos visualizar tais conteúdos e formas de abordá-los. Segundo Deleuze (1992, p. 109) “se você não constituir uma superfície de inscrição, o não-oculto permanecerá não visível”. A questão é experimentar. Nossa experimentação se tem constituído na troca de experiências e, principalmente, na busca e seleção de fontes genuínas para o trabalho com as africanidades.

Para Silva (2005), as fontes genuínas são aquelas que permitam vislumbrar pontos de vista dos próprios negros. Para isso, salienta a autora, é necessário ir além do trato diário e demanda interesse e esforços para conhecer toda a problemática socioeconômica, étnicorracial que enfrentam, como também “sua história, a partir das vivências que têm sofrido e construído ao longo da participação dos antepassados escravizados e de seus descendentes” (SILVA, 2005, p.169) na vida das sociedades às quais pertencem. É preciso, ainda segundo Silva (2005), estar disposto a cultivar a memória da experiência do que é ser descendente de africanos, a fazer intercâmbio com grupos do Movimento Negro, a familiarizar-se com obras de autores negros e negras (também de não negros) “que permitam entender as relações interétnicas” (SILVA, 2005, p. 169).

Aos bolsistas, foi dada a oportunidade de refazer as UD conforme revisão e comentários de supervisão e coordenação do projeto. No total, elaboramos quatorze UD, pois, além dos doze bolsistas, a coordenação e a supervisão também participaram do processo de construção do LD. As UD trouxeram temas e gêneros variados e, conseqüentemente, aspectos gramaticais diversos também. O primeiro volume, composto por sete unidades, já foi publicado e está sendo utilizado desde setembro de 2012.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades acima descritas revelam o trabalho conjunto de graduandos, em processo de formação inicial, e professora supervisora, em processo de formação continuada. O projeto PIBID compreende estas duas formações: a inicial, tendo como protagonistas os graduandos do curso de licenciatura em Letras Espanhol/Português, e a continuada, tendo como protagonistas duas professoras regentes da disciplina de espanhol na escola pública. Os graduandos, além do processo de formação mais teórico, com estudos e reflexões sobre o ensino a partir da teoria dos gêneros textuais e do conceito de africanidades, que se desenvolve na universidade em reuniões semanais sob a orientação da coordenação do PIBID, têm também contato com a professora supervisora para dialogarem sobre a escola. Ou seja, a base da formação inicial

desses graduandos é a relação entre a teoria e a prática no que se refere ao ensino de língua espanhola.

Inúmeros autores afirmam que a escola é o local privilegiado para a formação continuada. Dessa forma, o projeto PIBID valoriza a prática do professor supervisor como ponto de partida. Ele não é alvo de observações e críticas, ele é convidado a dialogar criticamente com os bolsistas e fazer uma autoreflexão/crítica para, com embasamentos teóricos e recursos materiais, reconstruir sua prática.

Assim, diante da realidade observada e da constatada escassez de materiais didáticos abordando a teoria dos gêneros textuais e o atendimento à Lei 10.639/03, o projeto possibilitou a elaboração de UD pelos bolsistas para que efetivamente pudessem vivenciar a práxis educativa (processo de ação-reflexão-ação).

A elaboração das UD é somente parte do processo de reflexão sobre a concretização da teoria dos gêneros textuais e o trabalho com o conceito de africanidades nas aulas de língua espanhola, pois, durante o ano letivo de 2012 e 2013, essas UD serão aplicadas pela professora supervisora do projeto PIBID e os bolsistas poderão observar e participar da aplicação das UD elaboradas por eles e, posteriormente, analisar como ocorreu a aproximação da teoria com a prática no que se refere ao ensino dos gêneros textuais na aula de LE. E, após a análise, retomaremos nosso estudo para darmos continuidade à práxis educativa, uma práxis que une a formação inicial e a continuada e que quer contribuir com seus dados para a efetivação de uma Escola Pública de qualidade. Portanto, o uso do LD produzido pelo PIBID será mais um momento de formação de todos os envolvidos no projeto em relação à teoria dos gêneros textuais e às africanidades.

As dificuldades da equipe do PIBID espanhol, em atender ao que se propôs em relação às africanidades, reflete o modo como a escola tem lidado com a diversidade étnicorracial e cultural. Nossa formação, como professores e gestores escolares, assim como todas as práticas que buscam manter a ordem simbólica vigente, seguem padrões hegemônicos, eurocêntricos. Não é por mero acaso que estudamos, por exemplo, nos cursos de Letras, literatura portuguesa, francesa, inglesa e nunca

literatura angolana, sul africana ou mesmo escritores/as negros/as brasileiros/as.

As oportunidades trazidas por programas como o PIBID, que aproximam a universidade da escola pública de modo a atuar na formação inicial e continuada de professores, são fundamentais para se desenvolver uma prática, entre os docentes, que fique solidificada no movimento de ação-reflexão-ação. Consideramos que esse movimento contribui eficazmente para a melhoria da escola pública, pois permite ao professor ir além da repetição de metodologias, estratégias, práticas; ele terá embasamento para mudar seu processo de ensino caso não consiga atingir a aprendizagem de todos os alunos. Desse modo, ele tende a ser um professor mais preocupado em ensinar e atingir a todos, numa perspectiva crítica e transformadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 10.639/2003. **Estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura afro-Brasileira e Africana**. Brasília, Ministério da Educação, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 1972-1990. São Paulo: Ed. 34, 1992.

HILA, Cláudia Valéria Doná. Resignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Editora Claraluz, 2009. cap. 5, p. 151-194.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna**. 2008.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005.

CAPÍTULO 6

CONCEPÇÕES, PESQUISAS E DESAFIOS DO PIBID DE LETRAS-INGLÊS DA UEL¹

Michele Salles El Kadri

1. INTRODUÇÃO

O surgimento do PIBID no contexto das licenciaturas no Brasil vem provocando mudanças na atividade de formação de professores (ORTENZI, 2013b), e as pesquisas realizadas sobre o subprojeto de Letras-Inglês em nosso contexto têm demonstrado essas mudanças em diversas perspectivas que são de interesse daqueles envolvidos com a formação docente.

Este texto objetiva apresentar e discutir a proposta do subprojeto de Letras-Inglês da Universidade Estadual de Londrina por meio das pesquisas realizadas no âmbito das ações do subprojeto de 2010 a 2012. Desse modo, na primeira parte do artigo, apresento a proposta do subprojeto. Em seguida, foco na síntese de um mapeamento das pesquisas realizadas até o momento e discuto o que temos aprendido sobre a formação de professores no contexto propiciado pelo PIBID.

2. APRESENTAÇÃO DO SUBPROJETO DE LETRAS INGLÊS E SUAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS

O subprojeto de Letras/Inglês (2009) da UEL, especificamente, tem como tema a “*Formação colaborativa de professores e inovação curricular*”

¹ Este trabalho foi realizado com o apoio da CAPES, entidade do Governo Brasileiro, voltada para a formação de recursos humanos.

no ensino da língua inglesa”². O plano deste subprojeto foi escrito de modo a atuar em dois eixos principais: na elevação da qualidade da formação de professores e na inovação curricular do ensino de língua inglesa. A proposta está ancorada (a) nas tendências contemporâneas que posicionam o fortalecimento do vínculo entre escola e universidade como sendo um modelo de formação de professores em que teoria e prática se reconstruem mutuamente por meio de ações colaborativas e (b) no reconhecimento de que o estatuto da língua inglesa tem sido um dos maiores meios de exclusão/inclusão da sociedade, estando, portanto, relacionada diretamente com a promoção da cidadania.

Ancorados nestes pressupostos, a proposta foi de desenvolver ações voltadas para a inserção dos bolsistas de iniciação à docência no contexto escolar e para a construção coletiva de práticas pedagógicas de caráter inovador a serem implementadas colaborativamente na realidade escolar. Dessa maneira, o subprojeto previa ações para a qualidade do ensino na formação de professores por meio do conhecimento do contexto³, e da inovação curricular da disciplina de língua inglesa.

Desse modo, o subprojeto buscava, entre outros, colaborar para o desenvolvimento de atitudes, conhecimentos e habilidades do professor de língua estrangeira de modo que o possibilitasse lidar com os desafios da educação básica; b) implementar currículo diferenciado para formação de professores de inglês em uma perspectiva crítico-colaborativa; c) construir currículo diferenciado para língua inglesa;d) estabelecer

2 É importante ressaltar que o curso de Letras-ínglês também tem construído e vivenciado, por meio de projetos, uma trajetória de formação colaborativa de professores que influenciaram diretamente na construção da proposta do PIBID. Projetos como o *Ação e reflexão na formação de professores de Inglês na Escola Pública (ARELI)*, o *Aprendizagem sem Fronteiras: ressignificando os limites da formação inicial e contínua de professores* e o *Parceria Universidade-Escola* têm sinalizado importantes avanços tanto para a formação inicial quanto contínua de professores que oportunizaram interação e novas possibilidades de aprendizagem (FURTOSO ET AL, 2009; MATEUS, 2009). São estes projetos que trouxeram contribuições significativas para a formação de professores e nos quais o subprojeto de Letras-Ínglês encontra suporte.

3 Para o conhecimento do contexto, as ações estabelecidas visavam (a) o Estudo do desempenho da escola em avaliações nacionais envolvendo professores de todas as disciplinas; (b) a Participação em coletivos da escola, como Semana de Planejamento, reuniões de pais, reuniões pedagógicas; (c) Grupos de estudos para conhecer os problemas e desafios do contexto, bem como ações anteriores voltadas para sua superação.

vínculos produtivos com comunidade(s) escolares e e) contribuir para uma cultura de formação de professores situada e colaborativa, que permitisse o desenvolvimento tanto do aluno-professor, do professor supervisor e do contexto escolar. Assim, a proposta se vincula a teoria Socio-histórico-cultural (SHC) no sentido que entende a aprendizagem dos professores por sua capacidade de produzir conhecimento e de definir currículo com base nas especificidades dos contextos educacionais e que, assim, ocorre na participação das atividades práticas diárias (JOHNSON, 2009).

O pressuposto da teoria SHC em que a interação, via colaboração, entre professores de professores, professores colaboradores e alunos professores pode potencializar a aprendizagem não só dos alunos da escola pública como também dos próprios professores também é compartilhado. Desse modo, a proposta se vincula com o discurso de que (a) a escola tem muito mais a nos oferecer do que somente as suas salas de aula para nossas pesquisas e para nossos alunos realizarem a prática de ensino e (b) que a universidade é um espaço de diálogo que está aberto ao professor não somente quando este procura cursos de aperfeiçoamento ou de pós-graduação. Sendo assim, parte do pressuposto que a reorganização das atividades de ensino-aprendizagem de professores pode promover transformações nas práticas culturais tanto da universidade quanto da escola.

Ao inserir o professor colaborador por meio da participação em Grupos de Estudo e do Ensino colaborativo, a proposta tem o potencial de reposicionar o professor como co-supervisor e portanto, de ressignificar seu papel, o que se torna importante e essencial para a transformação de culturas escolares. A luz da teoria SHC, é a reorganização de papéis que “re-cria a aprendizagem do aluno da educação básica com objeto do trabalho de todos os envolvidos que, por vivenciarem nesse contexto experiências comuns, se envolvem na busca de alternativas localmente significativas” (MATEUS, 2009, p. 70). O relacionamento almejado, portanto, para a teoria SHC seria um relacionamento menos hierarquizado e mais horizontal, onde as relações de poder existentes são reconhecidas e problematizadas, possibilitando, assim, espaço para

que o conhecimento seja coconstruído e o currículo seja resignificado na atividade prática diária dos envolvidos, tomando como base as especificidades dos contextos educacionais.

Por prever a construção coletiva de parâmetros de avaliação do desempenho do bolsista de iniciação à docência nas dimensões técnicas, prática e crítica, a proposta explicita a inserção de todos no todo do processo avaliativo. Isso se torna importante para uma perspectiva que entende que “a superação da distância entre teoria/prática, passa pelo estabelecimento de relações colaborativas entre todos os envolvidos na formação de professores” (GIMENEZ; PEREIRA, 2007, p. 97).

Esses pressupostos da valorização de uma formação colaborativa aparecem explícitos no subprojeto. Isto porque, espaços colaborativos, pela perspectiva SHC, favorecem a formação reflexiva por serem entendidos como a) o constante questionamento das ações e b) a articulação entre conhecimento teórico e prático (no conceito de práxis) inserida em uma proposta que pensa a aprendizagem como engajamento social e coletivo.

A prática colaborativa, por meio do conceito de práxis, não existe sem a teoria e vice-versa, em uma relação dialética. Este modelo requer elementos criativos, pois as práticas e domínios dessa comunidade são desenvolvidos e reorientados por meio da teorização, ao mesmo tempo que produz novas teorias. E isto tem potencial para ressignificar o relacionamento universidade-escola. Desse modo, as ações e concepções delineadas parecem demonstrar uma concepção de conhecimento que é “definido como aquilo que emerge na práxis, isto é, no processo intencional de transformação das experiências vividas, em que a aprendizagem é caracterizada como uma atividade social situada em contextos específicos, distribuída entre os participantes” (MATEUS, 2009, p. 308).

3. PESQUISAS REALIZADAS SOBRE O PIBID-INGLÊS NO CONTEXTO DA UEL

De maneira geral, as pesquisas sobre o PIBID têm sido focadas em diversas facetas que são de interesse à nossa compreensão do proces-

so da formação docente. O foco das pesquisas tem sido desde olhar para o PIBID enquanto representação (MATEUS; EL KADRI; GAFFURI, 2011) tanto quanto para o PIBID em forma de ação (ORTENZI, 2013; EL KADRI; MATEUS, 2013). Há pesquisas dedicadas ao protagonismo docente (MATEUS; EL KADRI, 2012; EL KADRI; ROTH, 2013; EL KADRI, no prelo), a construção de parâmetros coletivos para o bom ensino e para a avaliação docente (ORTENZI, 2013; EL KADRI; PASSONI, 2013), as identidades criadas (EL KADRI, no prelo; FIORI-SOUZA, 2013), as mudanças nas práticas discursivas (ORTENZI, 2013b; SOUZA, 2013; EL KADRI, no prelo) e ao reposicionamento do professor da escola pública como cosupervisor (GAFFURI, 2012; 2013; CHIMENTAO; FIORI, 2013). Em relação ao ensino de língua inglesa, o olhar tem se voltado para as práticas significativas no ensino desta (MATEUS; EL KADRI, 2012; EL KADRI; GIMENEZ, 2013). Como consequência, o relacionamento universidade-escola também tem sido investigado (EL KADRI; PICONI; MATEUS, 2013).

Análises sobre o próprio subprojeto e sobre o próprio edital do PIBID têm revelado que a) a continuidade de modelos da formação inicial de professores experienciado pela instituição estão formalizados no subprojeto; b) a proposta apresenta possibilidades para o fortalecimento de uma cultura colaborativa na formação de professores e c) tem potencial para responder as demandas tanto para a melhoria da escola quanto para a formação de professores (MATEUS; EL KADRI; GAFFURI, 2011). Nesse sentido, El Kadri e Gimenez (2013) tiveram como objetivo mapear as práticas consideradas significativas para o ensino de língua inglesa em uma escola pública e para a formação de professores de língua inglesa por um grupo de professores atuantes no PIBID. O resultado dessa análise baseado nas narrativas dos participantes apontou as principais categorias tidas como significativas. Em relação ao ensino de língua inglesa, as autoras apontam que o engajamento e a participação dos alunos da educação básica parecem ter sido o critério mais utilizado pelos participantes como indicador de prática significativa, o que, segundo elas, pode indicar que o objeto da prática de estágio tenha sido ressignificado: a aprendizagem dos alunos da educação básica parece

ter sido o objeto compartilhado do grupo. Além disso, foram elencados como indicadores de práticas significativas o uso da língua inglesa, a relação com exames externos, as práticas avaliativas que incluam a perspectiva do aluno, a produção situada e o rendimento dos alunos. Em relação á formação de professores, as autoras elencam a) o próprio engajamento e senso de autoria vivenciado na produção curricular e nos processos decisórios do campo de estágio e b) o senso de possibilidade de transformação e inovação do contexto escolar, possibilitados pela formação colaborativa.

Os focos dos trabalhos também têm recaído nas mudanças ocorridas nas práticas discursivas daqueles participantes do PIBID e enfatizado como a linguagem que se estabelece nas práticas de formação e de ensino de línguas e nos processos de mudança nas políticas educacionais estão inter-relacionados (ORTENZI, 2013b; SOUZA, 2013b; EL KADRI, no prelo). Ortenzi (2013b), por exemplo, coordenou a discussão sobre como mudanças na ordem das práticas discursivas - que colocam em circulação conhecimentos - vem mediar tanto a atividade de formação quanto aqueles conhecimentos gerados na própria atividade. Souza (2013a; 2013b), por sua vez, apresenta resultados de intervenções realizadas em turmas de ensino médio e interações no grupo do PIBID, evidenciando mudanças nas práticas discursivas do ensino de línguas na educação básica e da formação de professores situada na escola pública. Os resultados apontam que a) a participação dos alunos como coprodutores de sua avaliação contribui para minimizar padrões de dominância e subordinação que a escola tradicionalmente reproduz e b) de que a(s) forma(s) de representação(s) de aluno(s) foi resignificada pelo/ no grupo por meio do diálogo. A autora conclui que aconteceram mudanças de sentidos e que, portanto, as possibilidade(s) de aprendizagem(s) com O OUTRO foram re(criadas). Pela mesma perspectiva, Fiori-Souza (2013b), analisa o discurso produzido sobre e na escola em práticas discursivas das quais participam os estudantes da licenciatura em Letras/Inglês se engajaram. O resultado, segundo a autora, revelou que as alunas-professoras (re)significaram suas identidades profissionais no âmbito da práxis vivenciada. El Kadri e Roth (2013) também

se dedicaram a analisar o processo de desenvolvimento de uma aluna durante dois anos do programa e demonstraram que a organização do subprojeto por meio de práticas dialógicas tem potencial para favorecer o desenvolvimento de professores novatos.

El Kadri (no prelo) questiona até que ponto as mudanças nas práticas discursivas tem, de fato, possibilitado a identificação com a profissão. Se por um lado, o discurso do “ser pibidiano” tem criado um novo discurso na formação de professores de um professor protagonista e que se identifica com o programa (EL KADRI; ROTH, 2013), ao mesmo tempo, tem criado um discurso carregado de ideologia que se baseia na *diferenciação* (WOODWARD, 2007), isto é, que se diferencia dos “outros professores e estagiários” e que constrói sua identidade como sendo um professor ‘agente’ e portanto, “diferente dos outros” baseado no “Nós”, grupo do PIBID. (EL KADRI, no prelo).

A preocupação com as práticas discursivas está intrinsicamente relacionada com as identidades criadas por meio da linguagem. Neste sentido, investigar as representações discursivas associadas ao PIBID pode nos auxiliar na compreensão das relações de poder e das possibilidades criadas para o protagonismo docente, orientando os participantes em busca de discursos e práticas mais democráticas. Mateus e El kadri (2012), apontam que os sentidos de autoria e de liberdade na fala de alunos da graduação atuando como bolsistas de ID na educação básica sobre o processo e sobre si mesmo, transformam professores como protagonistas do evento e responsáveis uns pela aprendizagem dos outros, além de promover oportunidades mais propícias e significativas para o ensino de inglês na escola pública (MATEUS; EL KADRI, 2012). Neste sentido, as identidades criadas pelo projeto parecem estar caminhando na direção de identidades agenticas, protagonistas e de identificação com o projeto (EL KADRI; ROTH 2013; EL KADRI, no prelo; MATEUS; EL KADRI, 2012; FIORI-SOUZA, 2013).

Trabalhar mais próximo da escola também tem possibilitado diferentes posicionamentos de professores da educação básica e transformado a relação destes professores com a formação inicial. Gaffuri (2013), por exemplo, analisa as possibilidades de encontro com o outro

por meio do reposicionamento da professora colaboradora e demonstra que a professora assume uma posição bastante legítima no grupo. Por outro lado, Chimentão e Fiori-Souza (2013), refletem sobre os papéis exercidos pelos professores supervisores ao buscarem compreender como os professores tem percebido sua própria atuação neste cenário. Os resultados revelam que os professores supervisores parecem assumir três papéis: o de aprendizes, de assistente e de coformadores. No entanto, os papéis de aprendizes e de assistente parecem serem mais recorrentes. Mesmo assim, os professores relatam se sentirem legitimizados por sua participação no programa apesar da assimetria que ainda persiste na relação formador e professor da escola básica.

Todas essas questões têm contribuído, contudo, para o relacionamento universidade-escola. El Kadri, Piconi e Mateus (2013), ao objetivarem compreender as representações sobre a universidade-escola de uma formadora, demonstram que apesar da assimetria que decorre tanto da posições institucionais quanto da distribuição do conhecimento socialmente legitimado, o relacionamento universidade-escola tem sido ressignificado no processo de aceitação daquilo que cada participante traz como abordagem única para a aprendizagem de todos.

Também preocupadas com a questão da assimetria nas relações, Ortenzi (2013) e El Kadri e Passoni (2013) se debruçam sobre a produção coletiva de parâmetros para o bom ensino e para a avaliação, respectivamente. Ortenzi (2013a) analisa o modo como professores em formação inicial se localizam na ação de definir o que se considera bom ensino. Os resultados revelaram que a) os alunos de Letras se mostram mais engajados e participam de maneira mais relevante ao serem empregados ferramentas que lhes possibilitam ser produtores dos conteúdos das mediações especialmente através da escrita e discussão de narrativas e b) todos contribuíram para a mediação do processo. El Kadri e Passoni (2013), por sua vez, investigam dois instrumentos de avaliação produzidos colaborativamente. Os resultados no que se refere ao PIBID da UEL demonstram que, ao serem produzidos colaborativamente (com a participação da professora da escola pública e dos alunos de Letras), a atividade de avaliar tem sido ressignificada.

Várias outras pesquisas sobre o PIBID-Inglês da UEL estão em andamento. Considero importante que mais pesquisas venham se somar a essas para melhor compreendermos o processo de desenvolvimento docente no interior do PIBID.

4. A GUIA DE CONSIDERAÇÕES

O olhar para as pesquisas desenvolvidas sobre o subprojeto demonstram um cenário esperançoso em que transformações são possíveis e são possibilitadas pelo trabalho conjunto e colaborativo. As contribuições dessas pesquisas estão em prover análises sistematizadas sobre o nosso agir no PIBID. Embora muitas outras pesquisas devam ser realizadas para tentar compreender os desafios que ainda permanecem, as pesquisas aqui elencadas demonstram transformações por meio do estreitamento de relações que são próprias do nosso contexto de estágio e nos permite compreender os processos de formação docente no interior dessa política pública. Os desafios ainda postos (como por exemplo, o número de alunos participantes, a integração da escola e da comunidade como partes formadoras) e que precisam ser discutidos, a meu ver, perpassam, principalmente, a necessidade de incorporar o PIBID como parte intrínseca dos currículos de formação de professores.

REFERÊNCIAS

CHIMENTAO, L.K.; FIORI-SOUZA, A. Uma reflexão sobre os papéis exercidos por professores supervisores do PIBID. In: MATEUS, E.; EL KADRI, M.S; SILVA, K. A. (org.). **Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID**. Campinas, SP. Pontes Editores. 2013. p. 177-200.

EL KADRI, M.S. **Understanding teacher development in PIBID organized through {coteaching| cogenerative dialoguing}**. Tese de doutorado. Estudos da Linguagem, UEL. No prelo.

EL KADRI, M.S; GIMENEZ, T. Mapeando as práticas significativas no ensino de língua inglesa: visões de professores participantes no PIBid/UEL. Revista Prodôcia, Edição n. 3, vol. 1, p. 12-28, jan-jun-2013, p. 1-11. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/>

EL KADRI, M.S.; ROTH, W.M. "I am a pibidiana": Societal relations as the locus of sustained development in a teacher education program in Brazil. **Australian Journal of Teacher Education**. 38, 89–114. <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol38/iss5/7>

EL KADRI, M.S.; PASSONI, T. Refletindo sobre avaliação em práticas de formação colaborativas: duas experiências no programa PIBID. In: MATEUS, E.; EL KADRI, M.S; SILVA, K. A. (org.). **Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID**. Campinas, SP. Pontes Editores. 2013, p. 201-220.

EL KADRI, M.S.; PICONI, L.; MATEUS, E. Retratos do movimento universidade-escola no interior do PIBID como prática social. In: MATEUS, E.; EL KADRI, M.S; SILVA, K. A. (org.). **Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID**. Campinas, SP. Pontes Editores. 2013. pg. 105-130

FIORI-SOUZA, A. G. *Debriefings* e diários reflexivos: instrumentos potencializadores da práxis transformadora. Apresentação oral, **CLAFPL**, 2013a.

FIORI-SOUZA, A. G. Diários reflexivos na formação inicial de professoras de inglês: uma análise das marcas de modalidade e avaliação. **Revista Prodocencia**, Edição n. 3, vol. 1, jan-jun-2013, p. 1-11. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/>.

FURTOSO, V. B.; CRISTOVÃO, V. L. L.; FERRARINI, M. A.; SILVA, M. M. S.; PETRECHE, C. R. C. Parceria universidade; escolas: conquistas e desafios na formação de professores. In: MATEUS, E. F.; QUEVEDO-CAMARGO, G.; GIMENEZ, T. (orgs) **Ressignificações na formação de professores: rupturas e continuidades**. Londrina: EDUEL, 2009.

GAFFURI, P. **Práticas colaborativas de aprendizagem na formação inicial e contínua de professores de inglês**: rompendo barreiras do universo universidade-escola. Dissertação em andamento. UEL, Estudos da Linguagem. 2012.

GAFFURI, P. As possibilidades mediadas pelo encontro com o outro. In: MATEUS, E.; EL KADRI, M.S; SILVA, K. A. (org.). **Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID**. Campinas, SP. Pontes Editores. 2013.p. 155-165

GIMENEZ, T.; PEREIRA, F. M. Relação universidade-escola na formação de professores de inglês: primeiras aproximações. In: GIMENEZ, T. (org). **Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês**. UEL, 2007, p. 97-124.

JOHNSON, K. _____. **Second Language Teacher Education: a sociocultural perspective**. Iedição, 2009.

MATEUS, E. Em busca de outros modos de com-viver. In: MATEUS, E.; QUEVEDO-CAMARGO, G.; GIMENEZ, T. (Orgs.). **Ressignificações na formação de professores: rupturas e continuidades**. Londrina: EDUEL, 2009.

MATEUS, E.; EL KADRI, M. S.; GAFFURI, P. O que se pode ver da janela: uma análise do subprojeto de Letras-Inglês no Programa PIBID. **Signum**, v. 14, p. 363-386, 2011.

MATEUS, E.; EL KADRI, M.S. Práticas significativas no ensino e na formação de professores/as de inglês: recriando realidades por meio do estágio no programa institucional de bolsa de iniciação à docência. (pp. 109-136). In: LIBERALI, F.C; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais**. Pontes Editores, 2012.

MATEUS, E.; EL KADRI, M.S. Protagonismo docente e o Programa de Incentivo à Docência – PIBID. Apresentação oral, **CLAFPL**, 2013.

ORTENZI, D.I. G. Mediações para a construção de parâmetros de avaliação do ensino numa perspectiva colaborativa. In: MATEUS, E.; EL KADRI, M.S; SILVA, K. A. (org.). **Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID**. Campinas, SP. Pontes Editores. 2013a, p. 231-252.

ORTENZI, D.I. G. Práticas discursivas no PIBID: mudanças na atividade de formação de professores de inglês. Apresentação oral, **CLAFPL**, 2013b.

SOUZA, M. G. P. L. Representação(s) de aluno(a)(s) em um grupo de formação colaborativa de professores. **Anais do CIELLI**, 2012.

SOUZA, M. G. P. L. **Aprendizagem(ns) para mudar totalidade(s)**: uma experiência de Formação Colaborativa de Professores(as) de Língua Inglesa. 2013. 105 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

WOODWARD, K. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CAPÍTULO 7

EXPERIÊNCIAS BEM SUCEDIDAS DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA¹

Greice da Silva Castela

1. INTRODUÇÃO

Atualmente contamos com uma expansão cada vez maior do ensino do Espanhol, inclusive nas redes estadual e municipal da nossa região. A realidade de ensino de línguas no estado do Paraná ocorre por meio dos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), que já são mais de 300 no estado. Nestes centros, alunos da 6ª série do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio da escola estudam em contraturno, com professores de línguas estrangeiras da rede estadual de educação, a língua estrangeira escolhida.

Há uma demanda significativa gerada pela oferta obrigatória, a partir de 2010, em todos os colégios de Ensino Médio, conforme prevê a lei federal 11161/2005, do ensino da língua espanhola. Isso acarretou um aumento significativo de aulas de língua espanhola, que passaram a ter o *status* de única língua estrangeira a ser ofertada obrigatoriamente em todas as instituições de Ensino Médio brasileiras.

Neste capítulo socializamos as principais ações e resultados do subprojeto de Espanhol integrante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela CAPES, desde maio de 2010, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

¹ Este trabalho foi realizado com o apoio da CAPES, entidade do Governo Brasileiro, voltada para a formação de recursos humanos.

Cabe destacar que o PIBID-Espanhol da UNIOESTE contempla a proposta das Diretrizes Curriculares para as línguas estrangeiras e as especificidades e necessidades da região, visto que Cascavel se localiza a 120 km da Tríplice Fronteira – Brasil, Paraguai, Argentina. Considerando que o curso de Letras (português-espanhol) da UNIOESTE considera a iniciação à docência e a formação prática para o exercício do magistério e que este projeto articula ações da universidade, com as escolas e entre as escolas, perpassando as diferentes dimensões do trabalho docente, é de extrema importância que a UNIOESTE, como única universidade pública da região oeste e sudoeste do Paraná se faça presente em um projeto de ensino tão relevante para as instituições de ensino envolvidas e para a formação inicial e continuada de professores.

2. PIBID-PANHOL DA UNIOESTE: AÇÕES E RESULTADOS

Ao longo de três anos e três meses, o subprojeto de Espanhol atuou em cinco colégios estaduais de ensino na cidade de Cascavel, Pr. Ao todo, já realizamos com os alunos destes colégios 156 oficinas, com duração de 1 a 3 horas cada, ministradas em contraturno, em turmas de Língua Espanhola dos CELEM, que funcionam nas escolas parceiras do PIBID.

Foram 32 oficinas voltadas para a compreensão leitora em Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), 32 oficinas de produção escrita em E/LE, 32 oficinas de jogos e atividades lúdicas que exploraram a oralidade, questões lexicais, gramaticais e culturais, 12 oficinas de cultura, 24 oficinas de filmes e curta metragens, 24 oficinas com utilização de novas tecnologias no ensino que abrangeram elaboração de *glogsters*, avatares, histórias em quadrinho *online*, fotonovela e revista.

Além disso, também ofertamos dois cursos de formação continuada, com 24 horas de duração cada, para que professores de espanhol da rede pública de ensino tivessem acesso à perspectiva com a qual trabalhamos e à possibilidade de elaborarem seus próprios materiais.

Todas as ações do subprojeto PIBID-Espanhol da UNIOESTE possuem embasamento teórico, adquirido pelos bolsistas por meio de leituras de textos, fichamentos destes e discussões com o grupo. Os bolsistas estudaram o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola,

os documentos oficiais que norteiam o ensino de língua estrangeira no Paraná e no Brasil, textos voltados para: concepção interacional/discursiva de leitura, diversidade de gêneros textuais/discursivos e sua compreensão e produção a partir de uma perspectiva discursiva, utilização do lúdico nos processos de ensino e aprendizagem, uso de multiletramentos, filmes, curtas-metragens e Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTIC) nas aulas.

De acordo com o subprojeto do PIBID- Espanhol apresentado à CAPES (CASTELA, 2010; CASTELA, 2013f), as ações previstas no PIBID-Espanhol da UNIOESTE abrangem:

- leituras teórico-pedagógicas pela equipe executora do projeto;
- análise do projeto político-pedagógico de cada escola;
- planejamento das atividades a serem realizadas;
- participação no cotidiano das escolas envolvidas;
- observação de aulas e atuação como auxiliares dos professores da língua estrangeira para identificar a prática docente em relação ao que vem dado certo e ao que necessita ser melhorado e para identificar deficiências, problemas de aprendizagem e necessidades dos alunos em relação a essas aulas;
- tempo de permanência dos bolsistas nas escolas para conhecer suas realidades e especificidades;
- discussão com as professoras supervisoras das escolas na hora-atividade dos professores e planejamento de atividades a fim de estimular a troca de experiências, a realização de atividades conjuntas e interdisciplinares;
- reuniões conjuntas com todo o grupo de bolsistas (professores e alunos) a fim de trocar experiências bem sucedidas, detectar deficiências, apontar conjuntamente soluções e avaliar constantemente as ações realizadas;
- elaboração de materiais pedagógicos de leitura e produção textual e de caráter lúdico, aproveitando, sempre que possível, aspectos culturais que auxiliem na compreensão da cultura em que o aluno está inserido a partir da cultura ‘do outro’, uso de

- recursos tecnológicos e gêneros textuais audiovisuais como elementos motivacionais e que exploram o multiletramento;
- criação de cursos de extensão para os docentes de língua estrangeira das escolas envolvidas e para os bolsistas graduandos participantes do projeto;
 - criação de um grupo de estudos para os alunos de língua espanhola;
 - elaboração de um *blog* do PIBID-Espanhol na UNIOESTE para socialização de ações desenvolvidas;
 - criação de espaços como jornal da escola, ‘mural da língua e cultura espanhola’ para estimular a escrita na língua meta e a postagem das produções dos alunos;
 - realização de atividades culturais voltadas para comunidade escolar;
 - avaliação geral do projeto e confecção de relatórios;
 - produção e publicação de artigos/relatos de experiência com reflexões sobre a implementação e resultados do subprojeto;
 - socialização das ações por meio de apresentações em eventos técnico-científicos.

Vale ressaltar que, assim como sugere Rios,

(...) ao investigarmos o fenômeno educativo do ponto de vista da totalidade, procuramos vê-lo em todos os seus componentes: um componente econômico, enquanto relacionado à produção da vida material, parte do trabalho humano na sociedade; um componente *político*, no que diz respeito ao poder que permeia as relações na educação; um componente ético, a partir do que diz respeito aos valores que subjazem à prática dos educadores (RIOS, 1999, p. 26).

O PIBID possibilita ir muito além da observação das aulas e do diagnóstico dos problemas existentes que o estágio supervisionado realiza. A partir da realidade escolar vivenciada e dos materiais didáticos e oficinas realizados pelo PIBID, os bolsistas podem ressignificar a teoria vista no curso de Letras, realizando a tão almejada relação entre teoria e prática e aprendendo a realizar a transposição didática destes conteúdos de forma sistemática e a partir do diálogo com o grupo, em escolas de alto e baixo IDEB e com grande diversidade sócio-educacional.

O quadro a seguir explicita a relação entre atividades realizadas, seus objetivos e resultados:

QUADRO I - Atividades, objetivos e resultados do PIBID-Espanhol na UNIOESTE

<i>Descrição sucinta das atividades</i>	<i>Objetivos das atividade</i>	<i>Resultados alcançados</i>
Reuniões de trabalho dos bolsistas do PIBID.	Planejar conjuntamente as ações do subprojeto e avaliação permanente das atividades realizadas em cada um dos colégios parceiros.	Integração entre os colégios envolvidos de modo a apreender diferentes realidades e necessidades da educação básica e possibilitar a troca de experiências e ações bem sucedidas implementadas; A integração entre a universidade e as escolas envolvidas.
Realização de leituras teóricas e grupos de estudo pelos bolsistas.	Melhorar a formação inicial dos graduandos bolsistas do projeto; Articular teoria à prática na sala de aula; Integrar a universidade e as escolas envolvidas;	Melhoria na formação dos graduandos bolsistas do projeto; Incentivo os graduandos bolsistas a reconhecimento da relevância social da carreira docente; a articulação da teoria à prática na sala de aula; A integração entre os colégios envolvidos de modo a apreender diferentes realidades e necessidades da educação Básica, possibilitar a troca de experiências e ações bem sucedidas implementadas; A integração entre a universidade e as escolas envolvidas.

<p>Cursos de atualização para professores de espanhol da rede pública de Cascavel.</p>	<p>Possibilitar a formação continuada de docentes de Espanhol como Língua Estrangeira;</p> <p>Melhorar a qualidade da educação básica;</p>	<p>Realização de 2 cursos de formação continuada de professores com capacitação de docentes (incluindo as duas professoras supervisoras) para elaborar atividades de leitura, produção textual, cultura, lúdicas, com uso de filmes, com recursos da Internet e para elaboração de glogsters para aulas no laboratório de informática;</p> <p>A articulação da teoria à prática na sala de aula;</p> <p>A formação inicial dos acadêmicos bolsistas do PIBID que ministraram esse curso;</p> <p>A integração entre a universidade e as escolas envolvidas.</p>
<p>Realização de oficinas para os alunos de espanhol dos colégios parceiros e vivência nas escolas parceiras.</p>	<p>Possibilitar a iniciação à docência dos bolsistas e colaborar para os processos de ensino-aprendizagem nas escolas.</p>	<p>A inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação;</p> <p>A participação dos graduandos bolsistas em práticas docentes de caráter inovador;</p> <p>A possibilidade dos docentes supervisores atuarem como conformadores dos graduandos bolsistas;</p> <p>O desenvolvimento do senso crítico dos alunos e sua capacidade argumentativa;</p> <p>O trabalho em equipe, já que os acadêmicos se dividem em 4 grupos que atuam distribuídos nos colégios parceiros (2 em cada) e após um ano atuando no mesmo colégio, os grupos trocam de colégio para aplicarem oficinas no que os outros grupos atuaram.</p>

<p>Mostras de filmes espanhóis e hispano-americanos.</p>	<p>Discutir aspectos socio-histórico e culturais presentes nos filmes e confrontação com a cultura brasileira.</p>	<p>Mostras de filmes em três colégios parceiros. No colégio Estadual Jardim Santa Felicidade foram exibidos: El hijo de la novia, El baile de la Victoria, Um cuento chino e Volver. No Colégio Estadual Marilis Pirotteli os filmes apresentados foram: El labirinto del Fauno, Elsa y Fred, Diario de motocicleta, Hable con ella, Los ojos de Julia e El bola. No Colégio Estadual Marechal Castelo Branco os filmes exibidos foram: Mujeres al borde de un ataque de nervios e Amarte duele.</p>
<p>Mostras de curtas-metragens espanhóis e hispano-americanos.</p>	<p>Discutir aspectos socio-histórico e culturais presentes nos curtas-metragens e confrontação com a cultura brasileira.</p>	<p>Exibição de 12 curtas-metragens nos colégios parceiros, seguida da realização de discussão oral e da realização de oficina.</p>
<p>Elaboração de materiais didáticos.</p>	<p>Produzir material didático para o ensino e a aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira.</p>	<p>Elaboração de material pedagógico para o ensino e a aprendizagem de espanhol como língua estrangeira: especificamente material para trabalhar com leitura, escrita, cultura, jogos e atividades lúdicas, filmes, curtas e com <i>sites</i>, <i>softwares</i> e recursos disponíveis na <i>Internet</i> nas aulas.</p>
<p>Elaboração de objetos digitais de aprendizagem.</p>	<p>Produzir <i>glogster</i> para ensino-aprendizagem, de E/LE.</p>	<p>Elaboração de <i>glogsters</i> criados pelos pibidianos sobre gastronomia espanhola, gastronomia mexicana, variações linguísticas, costumes hispânicos, literatura em língua espanhola, arte - cubismo, arte-surrealismo, artes plásticas, variações geodialetais, música e dança (Zamba, Tango, Flamenco).</p>
<p>Utilização de programas e recursos disponíveis na <i>Internet para ensino de espanhol</i></p>	<p>Elaborar e aplicar metodologias para utilização destas novas tecnologias em aulas presenciais.</p>	<p>Elaboração de avatares, <i>glogsters</i>, jornais, folhetos, revistas e histórias em quadrinho online em espanhol pelos alunos das escolas parceiras.</p>
<p>Manutenção do <i>blog</i> do subprojeto de espanhol</p>	<p>Socializar as atividades e resultados do subprojeto de Espanhol.</p>	<p>Blog: http://espanholpibidunioeste.blogspot.com.br/</p>

<p>Manutenção de mural em cada um dos colégios parceiros (do PIBID e de datas festivas hispânicas)</p>	<p>Socializar as atividades do subprojeto de Espanhol e a cultura dos países hispanofalantes.</p>	<p>Elaboração semestral de murais em todos os colégios parceiros.</p>
<p>Elaboração de resumos, produção de relatos de experiência sobre as atividades desenvolvidas e os resultados alcançados, apresentação destes em eventos publicação em anais.</p>	<p>Socializar as atividades e resultados do subprojeto de Espanhol em eventos.</p>	<p>Apresentações em eventos e publicações realizadas.</p>
<p>Elaboração e publicação de livros, capítulos de livros e materiais didáticos a partir do PIBID-Espanhol.</p>	<p>Socializar as atividades e resultados do subprojeto de Espanhol e os materiais didáticos produzidos por meio de livros e capítulos de livros.</p>	<p>Elaboração e publicação de 4 materiais didáticos: “Juegos y Actividades Lúdicas en Español I” (CASTELA, 2013a), “Juegos y Actividades Lúdicas en Español II (CASTELA, 2013b)”, “Actividades de lectura y escritura en español a partir de los géneros textuales – 1” (CASTELA, 2013c)”, , “Actividades de lectura y escritura en español a partir de los géneros textuales – 2” (CASTELA, 2013d)”;</p> <p>Elaboração e publicação de 1 livro com relatos de experiência “Experiências de iniciação à docência do PIBID espanhol: leitura, escrita e lúdico” (CASTELA, 2013e);</p> <p>Elaboração e publicação de 5 capítulos de livros sobre o subprojeto e com encaminhamentos metodológicos para uso pedagógico de recursos disponíveis na Internet nas aulas.</p>

A partir das ações realizadas no projeto obtivemos os seguintes produtos:

- Elaboração e aplicação de 156 oficinas para os alunos das escolas parceiras;
- Inserção de novas tecnologias nas práticas pedagógicas com a elaboração de avatares, *glogsters*, jornais, folhetos, revistas e histórias em quadrinho online em espanhol pelos alunos das escolas parceiras;
- Elaboração e publicação de 5 livros, sendo 4 de materiais pedagógicos e 1 de relatos de experiência, os quais foram distribuídos gratuitamente aos docentes de língua espanhola da cidade de Cascavel e a bibliotecas;
- Elaboração e publicação de 5 capítulos de livro;
- 20 trabalhos completos publicados em anais de eventos;
- 25 Resumos publicados em anais de eventos;
- 25 apresentações de trabalho em eventos;
- Elaboração de banners;
- Realização de mostras de 12 filmes nos colégios: El hijo de la novia, El baile de la Victoria, Um cuento chino e Volver no colégio Estadual Jardim Santa Felicidade e os filmes: El labirinto del Fauno, Elsa y Fred, Diario de motocicleta, Hable con ella, Los ojos de Julia e El bola no Colégio Estadual Marilis e os filmes: *Mujeres al borde de un ataque de nervios* (Espanha, 1988), *Amarte duele* (México, 2002) no Colégio Estadual Marechal Castelo Branco;
- Realização de mostras de 12 curtas-metragens em espanhol nos colégios;
- Elaboração de 13 objetos de aprendizagem (*glogsters*):
<<http://www.glogster.com/daiane2013/flypaper-glog-by-daiane2013/g-6l8n7i6d05o75i0paqqlra0>>
<<http://www.glogster.com/daiane2013/pinboard-glog-by-daiane2013/g-6l6v9o78c2cr58r2kmuasa0>>
<<http://www.glogster.com/kellynrengel2009/kellyn-rengel/g-6l8died-fd2je052n6q67sa0>>
<<http://www.glogster.com/edit/g-6l6tc7lrdvdbmaup6an68a0>>
<<http://www.glogster.com/chasko1992/que-difícil-es-hablar-el-espanol/g-6l854a09i20ibd9dbotk0a0>>

<http://www.glogster.com/leilashai2012/costumbres-y-fiestas-de-algunos-paises-de-habla-hispanica/g-6lan46egbelq6tv7hku7ja0> >

<http://www.glogster.com/mariveloso2012/maricelia-veloso/g-6l-8clk78b6mrt7lokaafhfa0>>

<http://www.glogster.com/reginaravena/cocina-mexicana/g-6l6vbt-965qrotjoo2dndsao>>

<http://www.glogster.com/victoriasole/zamba-argentina/g-6l721le3mn28s7j7cgclda0?s=imgglog>>

<http://www.glogster.com/pamiburtuli31/literatura-pablo-neruda/g-6l71rnh55fi0bkl684a05a0> >

<http://www.glogster.com/ludica/el-surrealismo-de-salvador-dali/g-6l7207u88r0smg0gjoasca0>>

<http://www.glogster.com/ceilitaa/flypaper-glog-by-ceilitaa/g-6l6vp-fpgfph4hkhfeobpa0>>

<http://www.glogster.com/leilashai2012/es-difi-cil-hablar-en-espanol-/g-6lc4upuke4mbije0l6g5ca0?s=nameglog>>;

- Preparação e aplicação de 2 cursos de atualização, de 24 horas cada, ofertados pelos bolsistas do PIBID para 40 professores de espanhol da rede pública de ensino;
- Elaboração e manutenção do Blog do PIBID-Espanhol da UNIOESTE: <http://espanholpibidunioeste.blogspot.com.br/>;
- Criação do Projeto de pesquisa em 2013: Formação inicial e continuada de docentes em foco: vivências, impactos e reflexões. Descrição: O presente projeto objetiva reunir pesquisas de graduação e pós-graduação que vem sendo realizadas e orientadas pela líder do projeto. Por um lado, propõe-se a refletir sobre a formação inicial em cursos de licenciatura, sobretudo, por meio das ações e resultados obtidos com a participação de acadêmicos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID), para isso serão utilizados como corpus notas de campo das oficinas realizadas nos colégios e relatórios semestrais de subprojetos integrantes desse Programa. Por outro lado, essa pesquisa também se propõe a lançar um olhar sobre a formação continuada de docentes por meio

- da realização de oficinas, realização de questionário e análise de planos de aula e atividades elaboradas pelos professores participantes. Coordenadora: Greice da Silva Castela;
- Organização do I Encontro de coordenadores de subprojetos de Letras do PIBID no estado do Paraná. Cascavel, UNIOESTE, 2012. Coordenadora: Greice da Silva Castela;
 - Orientação de 1 dissertação de mestrado em andamento sobre o PIBID-Espanhol da UNIOESTE: Regina Breda. O uso das NTICS na formação inicial em Letras: o caso do PIBID de Espanhol da UNIOESTE. Início: 2013. Dissertação (Mestrado em Letras -Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. (Orientadora: Greice da Silva Castela);
 - Preparação de murais da língua e cultura espanhola/hispano-americanas nas escolas parceiras;
 - Preparação de apresentações culturais a serem realizadas em novembro de 2013 nas escolas parceiras. Os alunos das escolas estão sendo preparados pelos bolsistas para se apresentarem em língua espanhola representando (teatros), cantando e dançando ritmos típicos espanhóis e hispano-americanos, realizando trabalhos artísticos para exposição e mostra gastronômica.

Com tudo isso, verificamos que o PIBID-Espanhol da UNIOESTE tem contribuído para:

- a) permanência dos alunos participantes das oficinas nas escolas;
- b) permanência dos licenciandos bolsistas no curso de Letras;
- c) melhora na formação dos graduandos bolsistas do projeto;
- d) melhora na motivação e participação nas oficinas do PIBID por parte dos alunos da educação básica das escolas envolvidas;
- e) reconhecimento por parte dos graduandos bolsistas da relevância social da carreira docente;
- f) articulação da teoria à prática na sala de aula;
- g) apreensão de diferentes realidades e necessidades da Educação Básica;

- h) integração entre a universidade e as escolas envolvidas;
- i) inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação;
- j) atualização da formação continuada dos professores;
- k) o letramento dos estudantes em E/LE;
- l) desenvolvimento do senso crítico e da capacidade argumentativa dos alunos;
- m) participação dos bolsistas em práticas docentes inovadoras e que envolvam interdisciplinaridade e uso das NTIC nos processos de ensino e aprendizagem da língua estrangeira;
- n) atuação dos docentes supervisores como co-formadores dos acadêmicos bolsistas;
- o) produção de material pedagógico de apoio para o ensino e a aprendizagem de espanhol como língua estrangeira;
- p) publicação de 5 livros fruto do subprojeto, sendo dois voltados para leitura e produção textual a partir de gêneros textuais, dois voltados para jogos e atividades lúdicas e um com relatos de experiência escritos a partir da aplicação dos materiais didáticos elaborados em oficinas para os alunos das escolas parceiras.

Dessa maneira, o PIBID tem contribuído muito para a formação inicial dos acadêmicos bolsistas e para a formação continuada das professoras supervisoras do projeto, além de ter motivado a aprendizagem da língua espanhola pelos alunos que participam das oficinas nas escolas envolvidas e possibilitado a formação continuada dos professores que participaram do curso de extensão que os bolsistas realizaram. O projeto tem dado muitos frutos positivos e tem se mostrado importantíssimo para formação de seus bolsistas, por possibilitar vivências e experiências nas escolas muito mais amplas e inovadoras do que as que ocorrem durante o período de estágio supervisionado do curso; contribuir para integração entre ensino, pesquisa e extensão; implementar a tão almejada relação entre teoria e prática e possibilitar um trabalho reflexivo/investigativo por parte dos acadêmicos, com vista a formar professores pesquisadores de sua práxis docente.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID possibilitou a inserção dos licenciandos na realidade educacional, oferecendo maior liberdade de atuação do que o Estágio Obrigatório e ampliando o diálogo entre as escolas e a universidade. Os bolsistas do projeto tiveram uma significativa vivência nas escolas e uma série de atividades (leituras teóricas, preparação e aplicação de oficinas para alunos das escolas, elaboração de materiais didáticos, elaboração de relatos de experiência, apresentação de trabalhos em eventos e preparação e aplicação de curso para professores de espanhol da rede pública de ensino), que vêm contribuindo para sua formação inicial e, conseqüentemente, para a qualidade dos futuros profissionais que estarão no mercado de trabalho em pouco tempo. Além disso, as professoras supervisoras das escolas parceiras acompanham todo processo de planejamento das atividades, leitura e discussão teórica, elaboração de materiais pedagógicos e planos de aula, aplicação das oficinas e elaboração de relatos de experiência. Dessa maneira, reflete-se sobre o contexto da sala de aula e a ação docente a partir da visão dos bolsistas em formação inicial e das bolsistas regentes nas escolas.

No curso de licenciatura em Letras-Espanhol da UNIOESTE, *campus* de Cascavel, o impacto do subprojeto também é visível. Os bolsistas permaneceram no curso, puderam dedicar-se mais aos estudos, aprenderam a elaborar seu próprio material, vivenciaram experiências de regência com supervisão direta, planejaram sua práxis tomando como ponto de partida o universo social e cultural dos alunos, refletiram sobre sua práxis a partir do referencial teórico lido e discutido em grupos de estudo, relacionaram teoria e prática nas aulas, perceberam a relevância da pesquisa no processo de formação docente, experimentaram formas de didatização dos conteúdos, entenderam o papel político que o docente possui e aprenderam a vivenciar a profissão imersos em seu lócus (a escola).

Podemos citar como impactos do subprojeto nos colégios parceiros a motivação e participação dos alunos durante as oficinas do PIBID, o fato dos alunos não terem desistido de cursar o espanhol no contraturno, a promoção do curso de licenciatura em Letras nas escolas

em que acontecem as oficinas do subprojeto, o envolvimento com as atividades culturais que possibilitam a partir do conhecimento da cultura do outro compreender melhor sua própria cultura e realidade e pela integração no subprojeto e valorização de professores regentes como coformadores dos bolsistas.

Enfim, consideramos que o PIBID tem exercido importantes papéis tanto na universidade como nos colégios parceiros. Possibilita, sobretudo, construir futuros docentes que valorizem a profissão, que estejam mais preparados para atuarem nas escolas e com uma visão de professor-pesquisador sobre sua práxis.

REFERÊNCIAS

- CASTELA, Greice da Silva (Org.). **Juegos y actividades lúdicas en español I**. 1. ed. Porto Alegre: Evangraf, 2013a
- ____ (Org.). **Juegos y actividades lúdicas en español II**. 1. ed. São Leopoldo: Editora Oikos, 2013b.
- ____ (Org.). **Actividades de lectura y escritura en español a partir de los géneros textuales 1**. 1. ed. São Leopoldo: Editora Oikos, 2013c.
- ____ (Org.). **Actividades de lectura y escritura en español a partir de los géneros textuales 2**. 1. ed. São Leopoldo: Editora Oikos, 2013d.
- ____ (Org.). **Experiências de Iniciação à Docência do PIBID Espanhol: leitura, escrita e lúdico**. 1. ed. Porto Alegre: Evangraf, 2013e.
- ____. Formação inicial de professores de Língua Espanhola: integração universidade-escolas e teoria-prática. In: LANGER, Arleni Eliser Sella; RIBEIRO, Dulcyene Maria; SCHROEDER, Tânia Maria Rechia.(Orgs.). PIBID: incentivo à formação de professores. 1ª ed. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2013f. p. 13-26.
- ____. **Subprojeto de Espanhol do PIBID- UNIOESTE**. Fev. 2010.
- RIOS, Terezinha A. **Ética e Competência**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SOBRE OS AUTORES

Beatriz Ávila Vasconcelos: Graduada em Letras (Português) pela Universidade Federal de Goiás (1994), mestre em Letras Clássicas (Latim) pela Universidade de São Paulo (2000) e doutora em Filologia Clássica - Latim (Klassische Philologie, Latein) pela Universidade Humboldt (Berlim, Alemanha). Atua como professora de Língua Portuguesa na UNESPAR-*campus* FAFIPAR.

E-mail: beatriz.vasconcelos@fafipar.br

Carla Micheli Carraro: Graduanda do 4º. ano do curso de Letras/habilitação Português da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID: Subprojeto Licenciatura em Letras: Português desde 2009. Participa do Programa de Iniciação Científica Voluntária, na área de Linguística.

E-mail: karla_007carraro@hotmail.com

Daniela T. Esteche Maciel: Professora supervisora do PIBID espanhol da UEPG. Desde 2007, professora da Rede Pública de ensino do Estado do Paraná como professora efetiva de língua espanhola, atuando com aulas na matriz curricular e também no CELEM. Possui mestrado em Educação pela UEPG (2011) e tem experiência no Ensino Superior, como professora colaboradora no curso presencial de Letras da UEPG, na disciplina de Estágio Supervisionado de Língua e Literatura Espanhola, desde o ano de 2007.

E-mail: esteche22@yahoo.com.br

Greice da Silva Castela: Licenciada em Letras (Português-Espanhol) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre e Doutora em Letras Neolatinas (Língua Espanhola) na UFRJ. Professora do Curso de Letras na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), do Programa de Pós-Graduação em Letras (nível de mestrado e doutorado) na UNIOESTE e do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) na Unioeste. Coordenadora do subprojeto PIBID/Letras-Espanhol/UNIOESTE, Coordenadora do PROFLETRAS na Unioeste e ex-Coordenadora Institucional do PIBID-UNIOESTE (edital 2011-CAPES).

E-mail: greicecastela@yahoo.com.br

Ione da Silva Jovino: Possui graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997), mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2005) e doutorado em Educação (2010) pela mesma universidade. Atualmente é docente do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da UEPG, do Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade, pesquisadora do Núcleo de Relações Etnicorraciais, Gênero e Sexualidade. Professora colaboradora do PIBID Espanhol da UEPG.

E-mail: ionejovino@gmail.com

Jacqueline Costa Sanches Vignoli: Graduada em Letras (2003) e mestre em Análise Linguística (2007) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) - câmpus São José do Rio Preto. Atualmente é doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal do Paraná e docente da Universidade Estadual do Paraná - *campus* Paranaguá.

E-mail: jacqueline.vignoli@fafipar.br

Juslaine Abreu Nogueira: Graduada em Letras Português-Inglês pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1999), especialista em Literatura e Ensino pela mesma Universidade (2001), mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (2004) e doutoranda em Educação na Universidade Federal do Paraná. Atualmente é professora Assistente B na Universidade Estadual do Paraná - campus FAP (Faculdade de Artes do Paraná) e Pesquisadora do Laboratório de Investigações sobre Corpo, Gênero e Subjetividade em Educação LABIN-CGS (Universidade Federal do Paraná - UFPR).

E-mail: letrasjus@yahoo.com.br

Ligia Paula Couto: Possui graduação em Letras Português/Espanhol pela USP, mestrado em Psicologia da Educação pela PUC/SP e doutorado pela FEUSP. Professora coordenadora do PIBID Espanhol da UEPG. Professora responsável pela disciplina de estágio em língua espanhola na UEPG.

E-mail: ligiapaula@yahoo.com

Loremi Loregian-Penkhal: Possui graduação em Letras Português/ Italiano pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (1993); mestrado em Linguística pela UFSC (1996); doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Paraná - UFPR (2004), e pós-doutorado pela UFPR/CNPq (2012). Atualmente é professora Associada da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, UNICENTRO, campus de Irati. Coordenadora do subprojeto do PIBID-Letras/ Português na Unicentro, líder do grupo de pesquisa Língua, História e Literatura Ucraniana e integrante da equipe de pesquisadores do Projeto VARSUL/UFPR.

E-mail: loremi.loregian@gmail.com

Michele Salles El Kadri: Professora da Universidade Estadual de Londrina. Doutoranda em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina, com estágio de doutorado na Griffith University, Austrália, sob a supervisão do Prof. Dr. Wolff-Michael Roth. Mestre em Estudos da Linguagem e Especialista em língua inglesa pela mesma universidade. Tem atuado na especialização em Língua Inglesa na UEL e na especialização em ensino de Língua Inglesa na UENP.

E-mail: misalles@yahoo.com.br

Mirian Hisae Yaegashi Zappone: graduou-se em Letras pela Universidade Estadual de Maringá. Fez estudos de mestrado na Universidade Estadual Paulista (Unesp- Campus de Assis). Concluiu estudos de doutorado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em 2001, sob a orientação da profa. Dra. Marisa Lajolo. Atualmente, é professora associada do Departamento de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras.

E-mail: mirianzappone@gmail.com

Rosana Apolonia Harmuch: Professora do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de pós-graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade, na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Doutora em Estudos Literários pela Universidade Federal do Paraná e coordenadora do subprojeto 'Cinema e novas mídias: ferramentas para a leitura do mundo', integrante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, desde julho de 2011.

E-mail: rosanaharmuch@hotmail.com

Impressão:

Evangraf

Rua Waldomiro Schapke, 77 - POA/RS

Fone: (51) 3336.2466 - (51) 3336.0422

E-mail: evangraf.adm@terra.com.br